

Mörth, Anita [Hrsg.]; Elsholz, Uwe [Hrsg.]

Portfolios in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"

2017, 83 S.



Quellenangabe/ Reference:

Mörth, Anita [Hrsg.]; Elsholz, Uwe [Hrsg.]: Portfolios in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". 2017, 83 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148927 - DOI: 10.25656/01:14892

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148927>

<https://doi.org/10.25656/01:14892>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Anita Mörth und Uwe Elsholz (Hrsg.)

Portfolios in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

September 2017

Hinweis:

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

Alle angegebenen Online-Quellen wurden zuletzt am 29.08.2017 geprüft.

IMPRESSUM

Autorinnen/Autoren: Gerhild Becker, Patrick Bresemann, Bettina Couné, Uwe Elsholz, Konrad Faber, Benjamin Klages, Sandra Michels, Anita Mörth, Evelyn Müller, Judith Rachl-Willberger, Stefan Reinders, Katharina Riebe, Miriam Schäfer, Ruth Scheffler, Melanie Schiedhelm, Sonja Schöne, Mario Stephan Seger, Kerstin Steimle, Barbara Vierthaler, Nina Maria Wachendorf, Tim Wiegers

Herausgegeben durch: wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Dr. Eva Cendon, Prof. Dr. Uwe Elsholz, Prof. Dr. Ada Pellert (FernUniversität in Hagen); Dr. Annika Maschwitz, Prof. Dr. Karsten Speck (Universität Oldenburg); Prof. Dr. Uwe Wilkesmann (Technische Universität Dortmund); Dr. Sigrun Nickel (CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung)

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck, auch auszugsweise, zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der HerausgeberInnen

Datum: September 2017

ISBN: 978-3-946983-18-7

INHALT

Verortung von Portfoliokonzepten in der wissenschaftlichen Weiterbildung.....	4
<i>Uwe Elsholz und Anita Mörtz</i>	
Portfolios im Einsatz: Portfolios zur Anrechnung informell erworbener Kompetenzen	11
<i>Nina Maria Wachendorf</i>	
E-Portfolios: Mehrwert oder Mehrarbeit?.....	18
<i>Barbara Vierthaler</i>	
Portfolio im L3 AnrechnungsManagementSystem (L3 AMS).....	26
<i>Mario Stephan Seger</i>	
Dokumentation und Reflexion eigener Kompetenzen im Portfolio: Potenziale und Herausforderungen	36
<i>Miriam Schäfer</i>	
Über Theorie-Praxis-Lernaufgaben zum E-Portfolio	43
<i>Benjamin Klages und Stefan Reinders</i>	
Lernprozesse und Prüfung: das E-Portfolio zur flexiblen Gestaltung der Lehre.....	51
<i>Katharina Riebe und Ruth Scheffler</i>	
Lerntagebücher, Coaching und modulgebundene Reflexion – das Praxisportfolio im Heilbronner Modell.....	57
<i>Patrick Bresemann, Judith Rachl-Willberger, Melanie Schiedhelm, Sonja Schöne und Kerstin Steimle</i>	
Das Portfolio als Studienleistung im Certificate of Advanced Studies (CAS) Palliative Care Basics.....	66
<i>Evelyn Müller, Bettina Couné, Sandra Michels und Gerhild Becker</i>	
E-Portfolio-Konzept zum Einsatz in STUDICA II	72
<i>Tim Wiegers und Konrad Faber</i>	
AutorInnen und HerausgeberInnen.....	79
Anhang: Kategorien zur Beschreibung von Portfolios.....	82

Verortung von Portfoliokonzepten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Uwe Elsholz und Anita Mörth

Einleitung: Perspektiven auf Portfolioarbeit

Portfolios und Portfolioarbeit werden in Deutschland in unterschiedlichen Bildungsbereichen seit nunmehr einem guten Jahrzehnt in vielfältiger Weise erprobt und breit diskutiert. Die einzelnen Diskurse folgen dabei unterschiedlichen thematischen und disziplinären Schwerpunktsetzungen. Besondere Relevanz besaßen dabei die Arbeiten von Häcker (2007) für die allgemeinbildenden Schulen mit dem bildungstheoretischen Anspruch, mit Portfolios auch eine andere Lernkultur zu befördern. Für die hochschulische Bildung einflussreiche Arbeiten weisen stärker mediendidaktische Bezüge auf und wurden vornehmlich als E-Portfolios diskutiert (Hornung-Prähauser, Geser, Hilzensauer & Schaffert, 2007); sie nehmen zudem auch Lehrende als PortfolionutzerInnen ins Blickfeld (Bräuer, 2016). Für die berufliche Bildung kamen Arbeiten und Ansätze hinzu, die versuchen, beide Diskussionslinien fruchtbar zu machen und die zusätzlich theoretische Anschlüsse an die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion um die Lernorttheorie herstellen (Elsholz & Knutzen, 2009; Börner, Albrecht & Köhler, 2014).

In der wissenschaftlichen Weiterbildung sind parallel unterschiedliche Ansätze entwickelt worden. So finden sich in konkreten Einsatzszenarien starke Bezüge zu einem Lerntagebuch (Bäcker, Cendon & Mörth, 2013) sowie Kompetenzportfolios in Hinblick auf eine Kompetenzorientierung, -entwicklung und -anrechnung (Kilian, 2015; Mörth, 2016; Schäfer, 2016). Stärker konzeptionelle Vorschläge versuchen, die besonderen Potenziale wissenschaftlicher Weiterbildung bei der Gestaltung von Portfolios zur Geltung zu bringen (Elsholz, 2016).

Die Entdeckung und Erprobung ganz unterschiedlicher Ansätze verweist auf die großen Potenziale und auch Hoffnungen, die sich mit Portfolioarbeit verbinden. Sie können aber auch als Unzufriedenheit mit bisherigen Lehr-, Lern- und Prüfungsformen sowie als Suchbewegungen und Beitrag zur Innovation traditioneller Bildung interpretiert werden. Allen Ansätzen gemein ist zudem der Fokus auf den oder die einzelne(n) Lernende(n), und es ist ebenso auffällig, dass mit der Verbreitung von Portfolioansätzen eine starke Orientierung am konstruktivistischen Lernparadigma einhergeht.

Arten von Portfolios

Diese kurze Skizzierung macht deutlich, dass es kein einheitliches Verständnis von Portfolioarbeit gibt und geben kann. Als eine weite Formel kann die *Dokumentation und Reflexion* von Lernprozessen gesehen werden, wobei die konkreten Zielsetzungen – was wird wann von wem mit welchem Ziel in welcher Form dokumentiert und reflektiert – viele Spielräume für die Umsetzung lassen. Häcker zählte bereits 2007 über 30 unterschiedliche Bezeichnungen für spezifische Portfolios und seither ist noch eine Vielzahl hinzugekommen (Häcker, 2007, S. 132). Im Rahmen dieser großen Begriffsvielfalt sind vor allem die folgenden vier Arten von Portfolios idealtypisch zu unterscheiden:

Beurteilungsportfolios dienen der Bewertung von Leistungen der Lernenden. Mit einem solchen Portfolio soll nachgewiesen werden, dass themenbezogene Aufgaben erfolgreich bewältigt wurden. Ein Beurteilungsportfolio enthält beispielsweise die Beantwortung vorgegebener Leitfragen oder vorgegebene Arbeitsergebnisse (z.B. Projektarbeiten, Hausarbeiten). Es erstreckt sich i.d.R. über einen klar abgegrenzten Zeitraum, wie einen Kurs oder eine Lehrveranstaltung. Portfolios mit dem Ziel der Anrechnung sind auch diesem Typus zuzurechnen, da hier andere Personen eine Beurteilung vornehmen.

Arbeitsportfolios (auch Lernportfolios genannt) bestehen aus einer ausgewählten Zusammenstellung von Artefakten zu einem je spezifischen Thema oder (Lern-)Gegenstand. Ein solches Portfolio kann abgeschlossene Arbeits- oder Lernergebnisse enthalten, aber auch Zwischenstände, Notizen und Unfertiges. Ein Arbeitsportfolio dient vornehmlich dem/der Lernenden und zielt auf die Unterstützung bei der Reflexion und Steuerung des

eigenen Lernprozesses. Portfolios zur Verbindung von Studieninhalten und beruflicher Praxis, wie sie in einigen der vorgestellten Beispiele in der wissenschaftlichen Weiterbildung genutzt werden, wären hier zuzuordnen.

Entwicklungsportfolios werden über einen längeren Zeitraum hinweg geführt. Sie sind daher meist mehrjährig über einen ganzen Bildungsgang hinweg (Studium, Berufsausbildung) angelegt. Artefakte oder Einträge, die zu Beginn eines Lernprozesses erstellt worden sind, können dabei solchen, die am Ende des Lernprozesses stehen, gegenübergestellt werden. Das Entwicklungsportfolio betont stärker einen längerfristigen Entwicklungsprozess und kann als Grundlage von Selbst- und Fremdevaluation eingesetzt werden. Werden Arbeits- oder Lernportfolios dauerhaft geführt, so werden sie Entwicklungsportfolios immer ähnlicher. Auch Portfolios, die der Dokumentation und Reflexion von Kompetenzentwicklung oder der Unterstützung der individuellen Studiengestaltung dienen, zählen zu dieser Portfolioart.

Bewerbungsportfolios schließlich enthalten die Dokumentation des eigenen Werdegangs, erworbener Abschlüsse und ausgewählter Artefakte (z.B. die Masterarbeit und/oder deren Beurteilung). Ziel ist es, Informationen über die eigene Person und die individuellen Fähigkeiten zu liefern. Ein Bewerbungsportfolio geht über eine Standardbewerbung hinaus, indem es zusätzlich z.B. eigene Arbeiten und/oder die Dokumentation eines Lernprozesses enthält. Es kann beispielsweise durch die Auswahl bestimmter Dokumente (i.d.R. spezifische Arbeits- oder Lernergebnisse) aus einem Arbeits- oder Entwicklungsportfolio zusammengestellt werden (vgl. Elsholz, 2010; Häcker, 2007).

In den Projekten des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ kommen vorwiegend Beurteilungsportfolios (u.a. mit dem Ziel der Anrechnung), Entwicklungsportfolios (zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung sowie in Einzelfällen zur Studienverlaufsgestaltung) und Lernportfolios (als Lerntagebücher und/oder zur Unterstützung der Verknüpfung von Theorie und Praxis bzw. des Praxistransfers) zum Einsatz. Die stärkere Außendarstellung im Rahmen von Bewerbungsportfolios spielt bis dato nur eine untergeordnete Rolle.

Kategorisierung von Portfolioansätzen

Je nach Kontext und Zielstellung unterscheiden sich die Portfolioansätze innerhalb eines Bildungsbereichs wie der wissenschaftlichen Weiterbildung erheblich. Trotz dieser Unterschiedlichkeit können sie nicht nur je einer Portfolioart zugeordnet werden, sondern auch spezifischer kategorisiert oder miteinander verglichen werden. Hierzu haben wir im Vorfeld der Erstellung der Handreichung ein Kategoriensystem¹ entwickelt, das verschiedene Funktionen erfüllen soll. Zum einen wird ein genauer Vergleich unterschiedlicher Einsatzszenarien von Portfolios in der wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglicht. Das Ausfüllen des Kategoriensystems soll zudem eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Portfolioeinsatz anregen. Schließlich kann das Kategoriensystem auch als eine Art Leitfaden und Checkliste für die Neukonzeption eines Portfolios für unterschiedliche Einsatzszenarien genutzt werden. Die ersten NutzerInnen des Rasters, die AutorInnen der Beiträge in dieser Handreichung, gaben zum Großteil an, die Kategorien und auch die Beispiele als hilfreich für die Beschreibung von Portfolioeinsätzen und damit für die Planung und Dokumentation zu empfinden.

Im Folgenden sehen Sie das Kategoriensystem beispielhaft befüllt mit dem Portfolioeinsatz aus dem Projekt *Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des Lebenslangen Lernens* (KeGL).

Kategorien zur Beschreibung von Portfolios

Projekt: Forschungsverbundprojekt KeGL/Teilprojekt Anrechnung von akademischen und beruflichen Leistungen durch innovative Formate zur Überprüfung von Zugangskompetenzen
Hochschule: Hochschule Osnabrück
ausgefüllt von: Heike Thiele

¹ Ein unausgefülltes Exemplar des Kategoriensystems als Arbeitshilfe finden Sie im Anhang zu dieser Handreichung und unter https://de.offene-hochschulen.de/fyfs/3387/download_file/ als Word-Dokument.

Kategorie ²	Portfolio
Zielgruppe (Für wen ist das Portfolio?)	Studierende der wissenschaftlichen Weiterbildung (Zertifikatsmodule)
Studiengang (Ausrichtung des Studiengangs)	berufsbegleitende Zertifikatsmodule/-programme der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Gesundheitsbezug (KeGL-Teilprojekte Patientensicherheitsmanagement und Gesundheitsinformatik)
Ziele (Warum wird das Portfolio entwickelt/eingesetzt?)	Die aus dem Portfolio gewonnenen Erkenntnisse werden in einen individuellen Anrechnungsprozess integriert, dessen Basis ein Reflexionsportfolio zur Validierung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen darstellen wird. Des Weiteren wird eine Verstetigung im Rahmen der Zertifikatsmodule und damit eine curriculare Verschränkung der Validierung geprüft. „Nebenziele“: Auf Basis des Reflexionsportfolios kann durch einen iterativen Austausch auf Studiengruppenebene und mit den Lehrenden zum einen die Selbstreflexionsfähigkeit der jeweiligen Person, aber auch die Fähigkeit, eine wissenschaftlich geprägte Versorgungsfeldreflexion des eigenen Tätigkeitsumfeldes vorzunehmen, geschärft werden. Zusätzlich bietet der Austausch eine Basis für eine gezielte Lernfortschrittsberatung, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern für die Erreichung des Modulzieles angeboten wird.
Anspruch/Haltung (Was soll mit dem Portfolio darüber hinaus erreicht werden?)	Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit und der Fähigkeit, das eigene gesundheitsberufliche Versorgungsumfeld im Kontext wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren; Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen aus non-formalen und informellen Lernsettings sollen sichtbar und bewertbar gemacht werden, um sie anrechnen zu können.
Motivationsstrategien (Wie motivieren Sie die unterschiedlichen Zielgruppen (Lehrende/Studierende/...), das Portfolio zu nutzen?)	derzeit keine
Zeitraumen (In welchem Zeitraum wird das Portfolio eingesetzt?)	Der Einsatz des Portfolios ist während des gesamten Zertifikatprogramms vorgesehen.
Einsatzbedingungen (Wo und wie soll das Portfolio geführt werden?)	Einzelne Elemente des Reflexionsportfolios (tabellarischer Lebenslauf und Motivationsschreiben) werden bereits im Rahmen der Anmeldung zu den Pilotmodulen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern abgegeben. Es folgen entsprechende Fragebögen zur Selbsteinschätzung der „Eingangskompetenzen“ und die wissenschaftliche Versorgungsfeldreflexion im Rahmen der Pilotmodule.
Begleitung (Wer leitet die Nutzung des Portfolios an? Welche Unterstützungsstrukturen gibt es?)	Die Studierenden werden durch die jeweiligen Lehrenden angeleitet und begleitet. Perspektivisch werden sowohl die Studiengangsbeauftragten als auch das Studiendekanat mit einbezogen.
weitere Beteiligte (Wer ist noch beteiligt und mit welchen Aufgaben und Zugriffsrechten?)	Im Rahmen des iterativen Austausches sind Studierende und Lehrende gleichermaßen beteiligt.
curriculare/rechtliche Verankerung (Wie/wo ist das Portfolio verankert?)	Eine curriculare und rechtliche Verankerung ist in Planung.

² Wir bedanken uns bei Frau Thiele für die Zurverfügungstellung der Beschreibung des Portfolioeinsatzes im Projekt KeGL in Form des Kategorienrasters (Projektteam: Prof. Dr. Andrea Braun von Reinersdorff, Dipl.-Betriebswirtin (FH) Heike Thiele, Verw.-Prof. Alexander Karsten Wolf, Ass. Jur. Markus Haar).

Inhalte (Was genau wird ins Portfolio eingetragen?)	Erfassung der vorhandenen Gesamtkompetenzen mit Bezug auf die Lernergebnisse der jeweiligen Module sowie eine Versorgungsfeldreflexion mit anschließender Präsentation
Reflexion (Falls Reflexion Bestandteil der Portfolioarbeit ist – worauf bezieht sich die Reflexion?)	Die Reflexion bezieht sich auf eigene Fallbeispiele aus dem gesundheitsberuflichen Versorgungsfeld der jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, um Erkenntnisse für ähnliche Situationen zu gewinnen und gezielt das eigene Handeln wissenschaftlich fundiert zu reflektieren.
mediale Umsetzung (Wird das Portfolio vornehmlich auf Papier geführt oder als E-Portfolio? Mit welcher technischen Umsetzung?)	Bisher findet die Umsetzung in Papierform statt. Für die 2. Förderphase ist die Umsetzung als E-Portfolio angedacht.
Herausforderungen (Welche Fragen ergeben sich in der konkreten Portfoliopraxis?)	Die Herausforderungen können erst nach der Pilotierung abschließend benannt werden. Eine enge Begleitung der Studierenden mit Blick auf die Verschriftlichung des wissenschaftlich fundierten Theorie-Praxis-Transfers und eine gezielte Schulung der Lehrenden dürften wesentliche Erfolgsfaktoren sein.
Bewertung/Evaluation (Wie wird der Portfolioeinsatz evaluiert/ausgewertet/beforscht?)	Die Evaluation erfolgt sowohl auf der Ebene der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch auf der Ebene der Lehrenden. Die Evaluation des Konzeptes erfolgt über die KeGL-Verbundevaluation.
Materialien (Welche unterstützen/begleitenden Materialien wurden entwickelt?)	Anleitung für Lehrende/Studierende; Ein generelles Schulungskonzept und entsprechende Leitfäden werden Gegenstand der 2. Förderphase sein.
aktueller Stand (Wie ist der aktuelle Stand der Entwicklung?)	Die einzelnen Elemente des Portfolios werden derzeit im Rahmen der Pilotierung einzelner Zertifikatsmodule der KeGL-Teilprojekte an der Hochschule Osnabrück entwickelt und eingesetzt. Die Erprobung und Weiterentwicklung des Portfolios ist bis 2020 – mit Blick auf eine Verstetigung an der Hochschule Osnabrück – angedacht.

Aufbau und Inhalte der Handreichung

Struktur der Beiträge

Für die vorliegende Handreichung haben wir das umfangreiche Kategoriensystem reduziert, um die Lesefreundlichkeit zu erhöhen und einen schnellen Zugang zu den einzelnen vorgestellten Ansätzen zu ermöglichen. Die Beiträge enthalten daher zunächst eine tabellarische Übersicht mit Eckdaten des konkreten Beispiels: Zielgruppe, Studiengang, Ziele, Verortung im Studium (entspricht Zeitrahmen und Einsatzbedingungen im Kategoriensystem), curriculare/rechtliche Verankerung und mediale Umsetzung.

An diese Übersicht schließt sich als erster Teil jedes Beitrags die Beschreibung des Portfolios mit seiner Verortung und Zielstellung an. Dabei werden die Ausgangsüberlegungen und die Ziele (Was soll mit dem Portfolio darüber hinaus erreicht werden?) genauer beschrieben und die Inhalte (Was genau wird ins Portfolio eingetragen?) sowie die Art der Reflexion und der Begleitung der Portfolioarbeit erläutert. Darüber hinaus wird Auskunft gegeben über weitere Beteiligte (Wer ist noch beteiligt und mit welchen Aufgaben?) sowie ggf. Motivationsstrategien (Wie motivieren Sie die unterschiedlichen Zielgruppen (Lehrende/Studierende/...), das Portfolio zu nutzen?) und Materialien (Welche unterstützenden Materialien wurden entwickelt?).

In einem zweiten Teil jedes Beitrags geht es um die Reflexion des Portfolioeinsatzes und damit um die Potenziale und Herausforderungen des jeweiligen Ansatzes. Hier werden Herausforderungen und Lösungsansätze (Welche Fragen ergeben sich in der konkreten Portfoliopraxis? Wie gehen Sie damit um?) sowie sowohl Erfolge und Gelingensbedingungen (Was funktioniert gut und warum?) als auch die Bewertung und Evaluation (Wie wird der Portfolioeinsatz evaluiert/ausgewertet/beforscht?) ausgeführt. Schließlich werden der aktuelle Stand

der Entwicklung sowie ggf. Überlegungen für eine Weiterentwicklung und eine nachhaltige Verankerung des Portfolios angeführt.

Übersicht über die Beiträge

Mit Blick auf die Beiträge dieser Handreichung lassen sich deutliche Schwerpunktsetzungen im Hinblick auf die Zielsetzungen und Ausrichtungen der Konzepte zur Portfolioarbeit ausmachen, die für die wissenschaftliche Weiterbildung eine besondere Bedeutung besitzen. Viele der vorgestellten Ansätze zielen auf den Nachweis von Vorerfahrungen und damit auf die Frage der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. Sie stellen in diesem Sinne eine besondere Art eines Beurteilungsportfolios dar. Diese Ansätze werden im vorderen Teil der Handreichung beschrieben.

Ohne dass es eine klare Abgrenzung gäbe, da einige der vorgestellten Portfolios mehrere Funktionen besitzen, finden sich im hinteren Teil der Handreichung Ansätze und Beispiele, die vielfach stark auf die Verzahnung von Theorie und Praxis zielen. Damit soll auch der Transfer der Studieninhalte in den Beruf unterstützt werden.

Bei den Beiträgen dieser Handreichung zeigt sich auch, dass mediendidaktisch und technologisch motivierte Ansätze, wie sie stark im Bereich der Hochschuldidaktik diskutiert wurden (u.a. Himpsl-Gutermann, 2012; Miller & Volk, 2013), bei den vorgestellten Beispielen aus der Praxis des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ nur eine untergeordnete Rolle spielen. Gleiches gilt für die ebenfalls im hochschulischen Kontext diskutierten Lehrportfolios (Bräuer, 2016).

Folgende neun Beiträge aus den Projekten, insbesondere der ersten, aber auch der zweiten Wettbewerbsrunde, sind Bestandteil dieser Handreichung:

In *Portfolios im Einsatz: Portfolios zur Anrechnung informell erworbener Kompetenzen* zeichnet Nina Maria Wachendorf einen strukturell verankerten portfoliobasierten Anrechnungsprozess nach, dessen Basis sowohl die Reflexion von Kompetenzen als auch die Verknüpfung von beruflicher Tätigkeit und Studium bilden.

Barbara Vierthaler beschreibt in *E-Portfolios: Mehrwert oder Mehrarbeit?* die Erstellung von E-Portfolios zwecks Anrechnung, deren Gestaltung in einem Workshop für Studierende angeleitet und erprobt wird.

Der Beitrag von Mario Stephan Seger, *Portfolio im L3 AnrechnungsManagementSystem (L3 AMS)*, stellt einen portfoliobasierten und IT-unterstützten Anrechnungsprozess vor, dessen Ausgangspunkt die Reflexion eigener Bildungswege und Kompetenzen im Rahmen eines Self-Assessment ist.

Miriam Schäfer stellt dar, wie Studierende zu Studienbeginn die *Dokumentation und Reflexion eigener Kompetenzen im Portfolio* erlernen und fortwährend im Studienverlauf für die Reflexion von Lernverhalten und Praxis-transfer nutzen können.

Im Beitrag *Über Theorie-Praxis-Lernaufgaben zum E-Portfolio* beschreiben Benjamin Klages und Stefan Reinders, wie mit Theorie-Praxis-Lernaufgaben die Professionalisierung von Studierenden gefördert werden kann und wie Studierende die Auseinandersetzung mit Kompetenzen als Ausgangspunkt für das Studium nutzen können.

Im Beitrag *Lernprozesse und Prüfung: das E-Portfolio zur flexiblen Gestaltung der Lehre* erläutern Katharina Riebe und Ruth Scheffler den Portfolioeinsatz als Aufgaben- und auch als Bewertungsportfolio. Damit werden verschiedene Ziele wie eine verbesserte Selbstorganisation, Prozessreflexion, Lernfortschrittsdokumentation und Theorie-Praxis-Verzahnung verfolgt.

Patrick Bresemann, Judith Rachl-Willberger, Melanie Schiedhelm, Sonja Schöne und Kerstin Steimle beschreiben den Einsatz eines Praxisportfolios im Heilbronner Modell als *Lerntagebücher, Coaching und modulgebundene Reflexion*, um die selbstständige Problem- und Lösungsfindung im Praxiskontext zu unterstützen und die Reflexionsfähigkeit zu steigern.

In *Das Portfolio als Studienleistung im Certificate of Advanced Studies (CAS) Palliative Care Basics* präsentieren Evelyn Müller, Bettina Couné, Sandra Michels und Gerhild Becker, wie mit dem Portfolio die Dokumentation der Kompetenzentwicklung und der Transfer des Gelernten in den Beruf erfolgen kann.

Im abschließenden Beitrag von Tim Wiegers und Konrad Faber, *E-Portfolio-Konzept zum Einsatz in STUDICA II*, wird ersichtlich, wie das Portfolio als persönliches Lerntagebuch zur Dokumentation einer Kompetenzenbilanz und Sammlung von Ergebnissen aus studienbegleitend durchgeführten Reflexionsworkshops eingesetzt wird.

Fazit und Ausblick

Die Handreichung präsentiert eine Auswahl von Ansätzen für den Einsatz von Portfolios in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Betrachtet man die reine Anzahl wissenschaftlicher Publikationen zu Portfolios insgesamt, so kann der Eindruck entstehen, dass in den letzten Jahren eine gewisse Sättigung und ein Abklingen des Themas zu verzeichnen sind. Dies mag für die empirische Erforschung durchaus zutreffen und geht mit einer gewissen Ernüchterung einher, dass auch Portfolios nicht alle Hoffnungen auf eine gänzlich neue Lernkultur erfüllt haben (vgl. schon Häcker, 2011). Auch im hochschulischen Kontext sind die mediendidaktischen Potenziale zwar vorhanden, doch die reale Nutzung scheitert nicht selten an technischen Aspekten oder dem realen Nutzungsverhalten Studierender. Auf der anderen Seite scheint jedoch die praktische Relevanz von Portfolios im Bildungswesen weiter zuzunehmen, ist doch eine curriculare Verankerung von Portfolios mittlerweile in diversen Studiengängen sowie in einigen beruflichen Ausbildungen vornehmlich in pädagogischen Kontexten gegeben (Koch-Priewe & Störtländer, 2016) – und zunehmend auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In ca. zwei Dritteln der Projekte der ersten und in ca. einem Drittel der Projekte der zweiten Wettbewerbsrunde werden Portfolios eingesetzt. In fast allen der in dieser Handreichung vorgestellten Einsatzszenarien ist eine curriculare Verankerung bereits implementiert oder in Planung. Mit einer solchen Verankerung ist einerseits ein wichtiger Schritt für eine Nachhaltigkeit des Portfoliogedankens gegeben, und es wird damit der individuelle Kompetenzentwicklungsprozess des/der Lernenden in den Mittelpunkt gestellt. Doch andererseits bleibt entscheidend, dass Portfolios nicht nur konzeptionell und technisch entwickelt werden müssen – Portfolioarbeit muss durch Lehrende und Lernende letztlich auch praktiziert und mit Leben gefüllt werden.

Literatur

- Bäcker, Eva Maria; Cendon, Eva, & Mörth, Anita (2013). Das E-Portfolio für Professionals – Zwischen Lerntagebuch und Kompetenzfeststellung. In Eva Cendon, Roswitha Grassl & Ada Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 151-162). Münster: Waxmann.
- Börner, Claudia; Albrecht, Claudia & Köhler, Thomas (2014). BLoK – Das erste Online-Berichtsheft mit integriertem Entwicklungsportfolio. In Uwe Elsholz & Matthias Rohs (Hrsg.), *E-Portfolios für das lebenslange Lernen. Konzepte und Perspektiven* (S. 59-74). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bräuer, Gerd (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2. Auflage), Stuttgart: UTB.
- Elsholz, Uwe (2010). Portfolioarbeit in der beruflichen Bildung zur Unterstützung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Nr. 18/Juni 2010, 1-14. Abgerufen von www.bwpat.de/ausgabe18/elsholz_bwpat18.pdf
- Elsholz, Uwe (2016). Portfolioansätze in hochschulischer und beruflicher Bildung. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildung. In Eva Cendon, Anita Mörth, & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 157-166). Münster: Waxmann.
- Elsholz, Uwe & Knutzen, Sönke (2009). Lernortkooperation im Kopf durch E-Portfolios in der Ausbildung. In Claudia Fenzl, Georg Spöttl, Falk Howe & Matthias Becker (Hrsg.), *Berufsarbeit von morgen in gewerblich-technischen Domänen. Forschungsansätze und Ausbildungskonzepte für die berufliche Bildung* (S. 94-99). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Elsholz, Uwe & Rohs, Matthias (Hrsg.) (2014). *E-Portfolios für das lebenslange Lernen. Konzepte und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Häcker, Thomas (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1* (2. überarbeitete Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Häcker, Thomas (2011). Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In Torsten Meyer, Kerstin Mayrberger, Stephan Münte-Goussar & Christina Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 161-183). Wiesbaden: VS.
- Himpsl-Gutermann, Klaus (2012). *E-Portfolios in der universitären Weiterbildung. Studierende im Spannungsfeld von Reflexivem Lernen und Digital Career Identity*. Glückstadt: Hülsbusch.
- Hornung-Prähauser, Veronika; Geser, Guntram; Hilzensauer, Wolf & Schaffert, Sandra (2007). *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen*. Abgerufen von http://fnm-austria.at/fileadmin/user_upload/documents/Abgeschlossene_Projekte/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf
- Kilian, Lars (2015). E-Portfolios als Instrument der Kompetenzorientierung und Qualitätsmanagement. In Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation* (S. 53-60). Berlin.
- Koch-Priewe, Barbara & Störtländer, Jan Christoph (2016). Portfolio in Schule und LehrerInnenbildung. Zur Einschätzung neuerer Entwicklungen. In Sascha Ziegelbauer & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 265-279). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Miller, Damian & Volk, Benno (Hrsg.) (2013). *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf*. Münster: Waxmann.
- Mörth, Anita (2016). Kompetenzportfolios. Ein Blick in die Praxis hochschulischer Weiterbildung. In Manfred Schönebeck & Ada Pellert (Hrsg.), *Von der Kutsche zur Cloud – globale Bildung sucht neue Wege: das Beispiel der Carl Benz Academy* (S. 237-249). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Miriam (2016). Das Kompetenzportfolio. Ein Beispiel aus der Praxis berufsbegleitender Studiengänge. In Eva Cendon, Anita Mörth, & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 139-156). Münster: Waxmann.

Portfolios im Einsatz: Portfolios zur Anrechnung informell erworbener Kompetenzen

Nina Maria Wachendorf

Abstract

Die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende ist eng verbunden mit der Wertschätzung und Anrechnung¹ der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. Im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ hat das Projekt *Die duale Hochschule* der Hochschule Niederrhein hochschulweite Strukturen und Prozesse zur Anrechnung formal und informell erworbener Kompetenzen entwickelt und implementiert. Die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen erfolgt dabei über Portfolios, die von den Studierenden auf freiwilliger Basis im Selbststudium modulweise angefertigt werden. Sie sollen die Auseinandersetzung und Reflexion mit den in der beruflichen und/oder ehrenamtlichen Tätigkeit erworbenen Kompetenzen fördern und eine Verbindung zwischen Tätigkeit und Studium herstellen, die zu einer Anrechnung der informell erworbenen Kompetenzen führt. Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst das an der Hochschule Niederrhein entwickelte Verfahren sowie den gewählten Portfolioansatz. Daran anknüpfend werden die bisherigen Erfahrungen und Rückmeldungen von Lehrenden und Studierenden sowie die Herausforderungen bei der Erstellung und Beurteilung der Portfolios kurz beleuchtet.

Eckdaten

Kategorie	Portfolio
Zielgruppe (Für wen ist das Portfolio?)	beruflich qualifizierte Studierende bzw. Studierende, die mit einer vorherigen oder parallelen beruflichen Tätigkeit ein Studium absolvieren
Studiengang (Ausrichtung des Studiengangs)	Die Möglichkeit besteht hochschulweit für alle Studienangebote.
Ziele (Warum wird das Portfolio entwickelt/ eingesetzt?)	Ziele sind die Anrechnung formal und informell erworbener Kompetenzen sowie die Auseinandersetzung mit bereits erworbenen Kompetenzen und ihre Reflexion.
Verortung im Studium (Zeitpunkt/-raum im Studienverlauf)	Das Portfolio soll in der Studieneingangsphase erstellt werden, um die Kompetenzreflexion anzuregen. Für die Anrechnung von Studienmodulen kann das Portfolio während des gesamten Studienverlaufs angepasst und eingereicht werden.
curriculare/rechtliche Verankerung (Wie/wo ist das Portfolio verankert?)	Die hochschulweite Anerkennungsordnung regelt die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen über Portfolios.
mediale Umsetzung (Wird das Portfolio vornehmlich auf Papier geführt oder als E-Portfolio? Mit welcher technischen Umsetzung?)	Aktuell wird das Portfolio noch auf Papier geführt, wobei verschiedene Arbeitsmaterialien und Textvorlagen als Word- bzw. pdf-Dokument zur Verfügung stehen. Langfristig ist der Einsatz von E-Portfolios über die hochschulweite Lernplattform geplant.

Beschreibung des Portfolios: Verortung und Zielstellung

Einleitung

Die Hochschule Niederrhein ist eine Hochschule für angewandte Wissenschaften mit zehn Fachbereichen aus den MINT-Bereichen, den Sozial- und Geisteswissenschaften sowie den Gesundheitswissenschaften mit einer

¹ Mit dem Begriff der Anrechnung wird das Ersetzen von Studienmodulen/-leistungen durch außerhochschulisch erworbene Kompetenzen bezeichnet. Hierzu zählen auch die informell erworbenen Kompetenzen.

großen Bandbreite an dualen und Teilzeit-Studienangeboten. Durch das breit gefächerte Angebot hat die Hochschule einen großen Zulauf von Studierenden, die entweder vor Studienbeginn bereits eine berufliche Ausbildung absolviert haben (circa ein Drittel aller Studierenden der Hochschule Niederrhein) bzw. über eine berufliche Qualifikation ein Studium aufnehmen. Die Hochschule Niederrhein möchte eben dieser Klientel interessante Studienangebote unterbreiten und schafft neben den Teilzeitstudienstrukturen u.a. durch E-Learning und Anrechnung die Möglichkeit, flexibel zu studieren und die bereits erworbenen Kompetenzen und Erfahrungen ins Studium einzubringen.

Dazu wurde eine hochschulweite *Anerkennungsordnung* entwickelt und an der Hochschule implementiert, die die Anrechnung und Anerkennung von formal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und informell in der täglichen Arbeit oder der ehrenamtlichen Tätigkeit erworbenen (außer-)hochschulischen Kompetenzen auf ein Studium regelt (Wachendorf, 2014, 2015a & 2015b). Dabei können formal und informell erworbene außer-hochschulische Kompetenzen bis zu einem Umfang von maximal 50 Prozent der Gesamt-ECTS des Studiengangs auf das Studium angerechnet werden.

Die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen erfolgt an der Hochschule Niederrhein über ein nicht curricular verankertes Portfolioverfahren. Hierzu erstellen die Studierenden im Studienverlauf für jedes mögliche Anrechnungsmodul ein Portfolio in Eigenarbeit. Eine Benotung der über das Portfolio angerechneten Module entfällt.

Das Portfolioverfahren an der Hochschule Niederrhein

Das *Portfolio* wird an der Hochschule Niederrhein als Kommunikationsinstrument verstanden, das die in der beruflichen/ehrenamtlichen Tätigkeit erworbenen informellen Kompetenzen eines Individuums schematisch abbildet und zum Zwecke der Anrechnung sichtbar macht. Hierzu wurden Standards entwickelt und festgelegt, die den Studierenden und Lehrenden in Form einer Handreichung mit orientierenden Leitfragen, der Anleitung für eine Tätigkeitssammlung oder ein Arbeitstagebuch und in Form von Vorgaben zur Gestaltung des einzureichenden Lebenslaufs und verschiedener Arbeitsbögen, zur Verfügung gestellt werden. Neben dem Nachweis der ermittelten Kompetenzen umfasst das Portfolioverfahren an der Hochschule Niederrhein ein Fachgespräch auf Basis des Portfolios mit dem oder der jeweiligen Modulverantwortenden sowie dem Prüfungsausschuss.

Das Portfolio ist, wie bereits beschrieben, curricular nicht in den Studienangeboten verankert, sondern stellt eine Möglichkeit der freiwilligen Selbstreflexion in der Studieneingangsphase dar und dient dem Nachweis bereits erworbener Kompetenzen zur Anrechnung. Auch wenn keine semesterbegleitenden Kurse zur Reflexion oder Portfolioerstellung angeboten werden, haben die Studierenden die Möglichkeit, sich durch die Studienverlaufsberatung der Fachbereiche oder die Prüfungsausschüsse im Hinblick auf die Möglichkeiten und das Verfahren beraten zu lassen. Beruflich Qualifizierte erhalten darüber hinaus die Möglichkeit, in den optionalen Vorkursen unter Anleitung ihren beruflichen Werdegang im Hinblick auf das Studium zu reflektieren. Abbildung 1 zeigt das an der Hochschule Niederrhein entwickelte Verfahren.

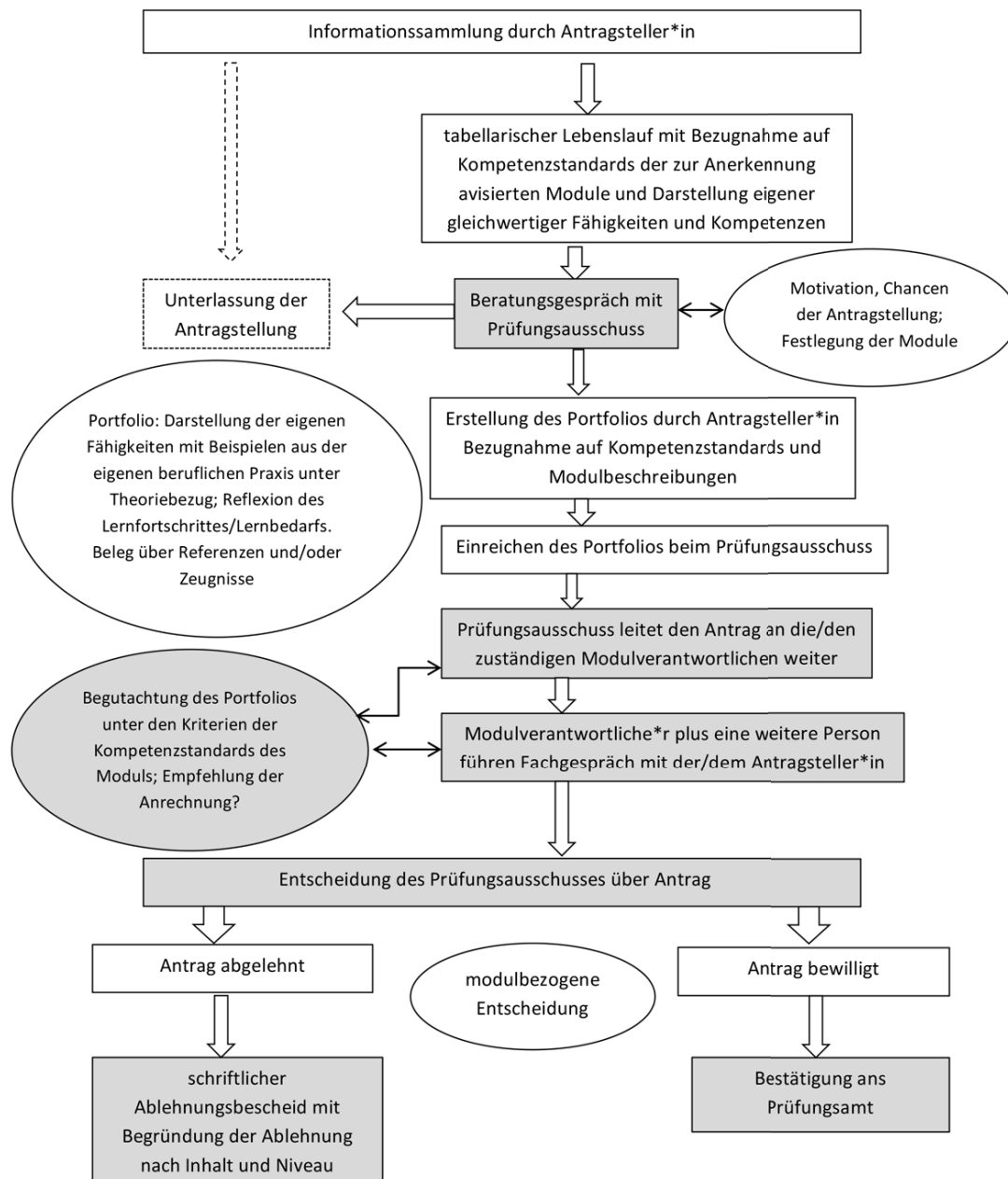


Abbildung 1: Prozessablauf Portfolio an der Hochschule Niederrhein (eigene Darstellung)

Inhaltliche Ausgestaltung des Portfolios

Die Sammlung und Reflexion der eigenen Kompetenzen ist ein Prozess, der mit einer intensiven Auseinandersetzung der eigenen (Berufs-)Biografie verbunden ist. Insbesondere im Hinblick auf das Niveau der vorhandenen Kompetenzen gibt es häufig Unsicherheiten und Beratungsbedarf bei den Antragstellenden.

Bei der Erstellung des Portfolios wird unterschieden zwischen Elementen zur Selbstreflexion und solchen, die für die Anrechnung verpflichtend sind. Die nachfolgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die verschiedenen Elemente, die anschließend, ebenso wie die möglichen Unterstützungsangebote, erläutert werden.

Tabelle 1: Elemente des Portfolios (eigene Darstellung)

Elemente zur Selbstreflexion	Bearbeitung der Leitfragen
	Erstellung einer Tätigkeitssammlung
	Anfertigung von Arbeitstagebüchern
Elemente zur Anrechnung	Beratungsgespräch durch den Modulverantwortlichen oder Prüfungsausschuss
	Erstellung eines Arbeitsbogens
	ausführlicher Lebenslauf
	Nachweise und/oder Arbeitsunterlagen/-proben
	Teilnahme an einem Fachgespräch

Zu den vorbereitenden Maßnahmen zur Selbstreflexion gehört es, sich zunächst generell zu überlegen, ob und in welchem Zusammenhang die in den Studienmodulen vermittelten Kompetenzen bereits erworben wurden. Hierzu sind verschiedene Leitfragen formuliert worden, die den Studierenden helfen, das Portfolio sowie ihren Lebenslauf zu strukturieren und zu reflektieren. Abbildung 3 zeigt exemplarisch die Leitfragen, die den beruflich Qualifizierten in den Vorkursen zur Reflexion der Berufsbiografie im Hinblick auf die im Studium vermittelten Kompetenzen zur Verfügung gestellt werden. Die Fragen lassen sich auch auf andere studentische Zielgruppen übertragen und sind in der Handreichung sowie in den Arbeitsmaterialien hinterlegt.

Leitfragen zur Erstellung eines Portfolios

- Welches spezifische Wissen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten wurden auf welchem Wege erlangt und in welchem Zusammenhang stehen diese zu den im Modul beschriebenen Kompetenzen und Lernergebnissen?
- Welche Sachverhalte sind wichtig/relevant und können mit eigenen Worten nochmals auf den Punkt gebracht werden?
- Welche zentralen Tätigkeiten sind so wichtig und nützlich, dass sie kurz und prägnant beschrieben werden sollten. In welcher Beziehung stehen diese zum Studienmodul?
- Welche Beispiele aus der beruflichen Tätigkeit oder den Weiterbildungen geben die Studienmodule wieder?
- Gibt es Bezüge und Anknüpfungspunkte zwischen dem Studium und der beruflichen Tätigkeit?
- Welche weiterführenden Fragen werfen die Modulbeschreibungen auf?
- Welche Aspekte der eigenen Berufsbiografie können im Studium angewendet werden? Wie könnte eine solche Anwendung aussehen?
- Gibt es Erfahrungen/Beobachtungen aus den verschiedenen Lebensbereichen, die im Studium weiterhelfen können?
- Welche offenen Fragen bleiben nach der Fertigstellung des Portfolios?

Abbildung 2: Leitfragen zur Erstellung eines Portfolios an der Hochschule Niederrhein

Die durch die Leitfragen identifizierten Bereiche und Kompetenzen sollen in einem zweiten Schritt anhand einer Tätigkeitssammlung (vgl. Abbildung 3) weiter präzisiert und mit den im Modul genannten Lernergebnissen verglichen sowie im Hinblick auf ebendiese reflektiert werden. Die Tätigkeitssammlung sollte, wie in Abbildung 3 dargestellt, einen schematischen Überblick über die verschiedenen ausgeübten Tätigkeiten bieten, aus denen sich dann wiederum Fähigkeiten und Fertigkeiten herauslesen lassen. In einem letzten Schritt der Tätigkeitssammlung sollen aus den Fähigkeiten und Fertigkeiten Kompetenzen hergeleitet werden, die im Rahmen der Tätigkeit erworben wurden.

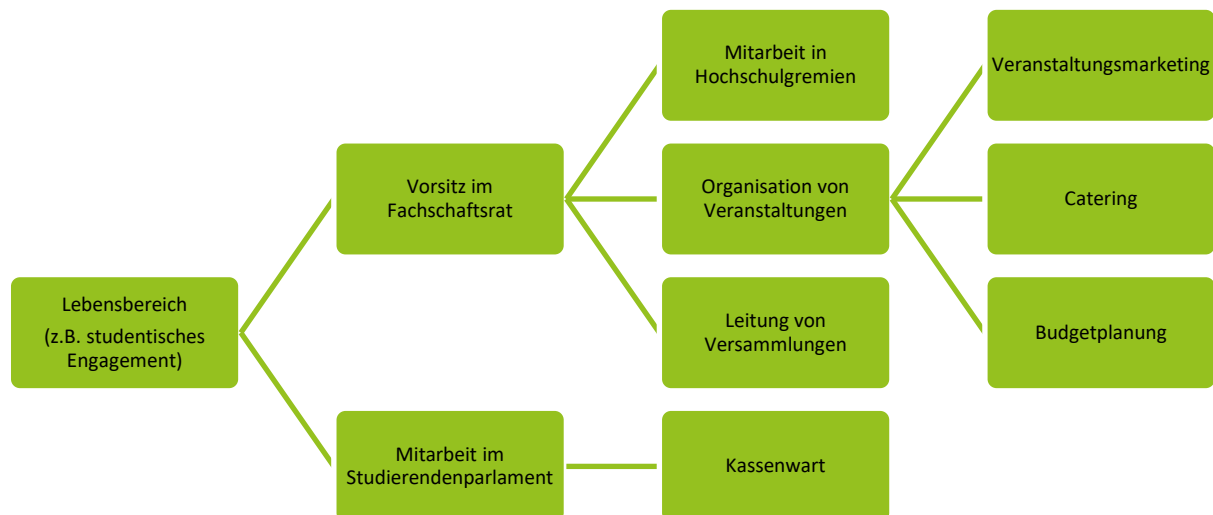


Abbildung 3: Schematische Darstellung einer Tätigkeitssammlung (eigene Darstellung)

Die identifizierten Kompetenzen werden in einem dritten Schritt in Form von Arbeitstagebüchern näher beschrieben. Sie dienen dazu, die tägliche Routine besser zu reflektieren und sich der hierbei erworbenen Kompetenzen bewusst zu werden. Das Arbeitstagebuch sollte über mindestens sieben Tage geführt werden, wobei die Beschreibungen der täglichen Arbeit und Routinen immer konkreter und im Hinblick auf das Studium reflektiert werden. Dabei sollten die Beschreibungen für jeden Tag circa eine Seite umfassen und einen klaren Bezug zum anzuerkennenden Modul aufweisen. Tabelle 2 gibt einen Überblick über Aufbau und Inhalte des Arbeitstagebuchs.

Tabelle 2: Aufbau und Inhalte eines Arbeitstagebuchs (eigene Darstellung)

Tag	Aufgabenbeschreibung
1	Führen Sie einen Tag lang Tagebuch, indem Sie alle ihre beruflichen Tätigkeiten des Arbeitstages aufschreiben und kurz erläutern.
2	Bitte beschreiben Sie heute einen konkreten Aspekt ihrer Arbeit ausführlich. Was genau haben sie gemacht? Welche Schritte waren dazu nötig? Was war gut? Was lief nicht so, wie Sie es sich vorgestellt haben?
3	Bitte beobachten und beschreiben Sie eine konkrete Arbeitssituation. Welche Beobachtungen haben Sie bezüglich der Arbeitssituation und ihrer Kollegen gemacht? Welche Schlüsse ziehen Sie daraus für Ihre weitere Arbeit?
4	Versuchen Sie heute einmal ihre Routine zu ändern. Ändern Sie zum Beispiel einmal die Reihenfolge Ihrer Tätigkeiten, sprechen Sie mit Kollegen und Vorgesetzten einmal über andere Dinge. Was war anders? Wie haben die anderen reagiert? Wie haben Sie innerlich reagiert?
5	Stellen Sie sich nun eine gute Freundin/einen guten Freund vor. Schildern Sie dieser Person die letzten Arbeitstage mit den wichtigsten Fragen und Erkenntnissen, die ihnen dabei gekommen sind.

Die bisher beschriebenen Arbeitsschritte zur Erstellung des Portfolios dienen der Reflexion der bisher erworbenen Kompetenzen. Diese Art der Portfolioerstellung wird allen Studierenden in der Studieneingangsphase empfohlen. Kommen die Studierenden bei der Bearbeitung der verschiedenen Elemente zu der Erkenntnis, dass sich die bereits erworbenen Kompetenzen zu einem großen Teil mit den in einem Studienmodul vermittelten Kompetenzen decken, kann das Portfolio zur Selbstreflexion um weitere für die Anrechnung verpflichtende Elemente erweitert werden, die im Folgenden näher beschrieben werden.

Vom Portfolio zur Anrechnung

Voraussetzung für die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen ist ein Beratungsgespräch mit dem Prüfungsausschuss und/oder dem bzw. der Modulverantwortenden. In diesem ersten Gespräch werden auf

Grundlage des Portfolios zur Selbstreflexion und eines Lebenslaufs die Chancen auf Anrechnung sowie notwendige weitere Schritte besprochen.

So muss für die Anrechnung das Arbeitstagebuch durch externe Nachweise, wie z.B. Arbeitsproben, Arbeitszeugnisse, Arbeitsplatzbeschreibungen oder Ähnliches, belegt werden. Darüber hinaus muss, ausgehend von dem Arbeitstagebuch, für die Anrechnung ein Arbeitsbogen erstellt werden, der das Wissen und die Fertigkeiten der Antragstellenden im Hinblick auf die im Modul genannten Lernergebnisse analysiert, reflektiert und darlegt. Zentral ist hierbei, welche Tätigkeiten in der täglichen Arbeit angefallen sind, die für das Modul relevant sind und welche Kompetenzen im beruflichen Alltag zur Ausübung der Tätigkeiten genutzt werden. Die Tätigkeiten sollten sich dabei immer auf ein Lernergebnis beziehen und neben dem angewendeten Wissen und den Fertigkeiten auch den Grad der Eigenständigkeit der Ausführung beschreiben.

Zu den weiteren verpflichtenden Elementen gehört darüber hinaus ein ausführlicher Lebenslauf, der sich an den Vorgaben des EuroPass-Lebenslaufs orientiert und die verschiedenen Lebensbereiche, wie berufliche Aus- und Fortbildung, ehrenamtliche Tätigkeiten sowie anderweitig erworbene Kompetenzen, wie die Teilnahme an Schulungen, berücksichtigt. Der Lebenslauf sollte ausführlich, aber dennoch übersichtlich gestaltet sein, sodass die bereits erworbenen Kompetenzen identifiziert werden können.

Wurde ein Portfolio zur Anrechnung eingereicht und durch den/die Modulverantwortende(n) und oder den Prüfungsausschuss begutachtet, findet vor der endgültigen Anrechnungsentscheidung ein Fachgespräch zwischen dem Antragstellenden und der/dem Modulverantwortenden statt. Das Fachgespräch beruht auf dem Portfolio, überprüft die im Portfolio gemachten Kompetenzangaben und bearbeitet offene Fragen. Das Fachgespräch sollte nach Möglichkeit von dem/der jeweiligen Modulverantwortenden und einem/einer Zweitprüfenden geführt werden und maximal 20 Minuten dauern. Zur Ergebnissicherung wird ein Beurteilungsbogen erstellt.

Reflexion des Portfolioeinsatzes: Potenziale und Herausforderungen

Das Portfolio bietet für die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen qualitätsgesicherte Möglichkeiten, die bereits erworbenen Kompetenzen im Hinblick auf die in den jeweiligen Studienmodulen vermittelten Kompetenzen kritisch zu reflektieren und sichtbar zu machen. Die ersten Erfahrungen der Hochschule Niederrhein zeigen jedoch, dass das Verfahren in der jetzigen Darstellung und insbesondere als freiwilliges Zusatzangebot sehr zeitintensiv ist und in nur sehr geringem Umfang von den Studierenden nachgefragt wird. Neben den zeitlichen Aspekten spielt auch die Unsicherheit bei den Studierenden eine Rolle, ob die eigenen Kompetenzen den im Studium vermittelten Kompetenzen entsprechen. Beiden Aspekten könnte langfristig entgegengewirkt werden, wenn Portfolioarbeit in das Curriculum eingebunden wird und die Studierenden sich im Rahmen ihres Studiums mit der Reflexion ihrer bereits erworbenen Kompetenzen auseinandersetzen.

Für die Anrechnung von – insbesondere in der beruflichen Tätigkeit erworbenen – Kompetenzen bieten sich hierzu die Vorbereitungskurse bzw. freiwillige Angebote zur Reflexion und Studienvorbereitung an, in denen die Studierenden unter Anleitung sowie im Austausch mit anderen Studierenden ihre Portfolios erstellen können. Eine weitere Überlegung zur Unterstützung der Studierenden bei der Erstellung von Anrechnungsportfolios ist die Einführung von E-Portfolios über die hochschulweite Lernplattform. Diese hätte den Vorteil, dass die Studierenden flexibel sowie orts- und zeitunabhängig die Portfolios bearbeiten könnten und trotzdem im Rahmen von geschützten Lehr-Lern-Räumen Rückfragen stellen und Unterstützung in Anspruch nehmen können.

Eine weitere Herausforderung stellt die Niveaubeurteilung und Niveaubeschreibung für die Studierenden, aber auch für die Modulverantwortlichen dar. Hier bieten Verbenlisten zur Niveaubestimmung anhand von Taxonomien eine Hilfestellung. Zu überlegen ist in diesem Zusammenhang jedoch auch, ob nicht eine Abfrage zur Selbsteinschätzung in einer an die Taxonomiestufen angelegten Skala das Erstellen der Niveaubeurteilung für die Studierenden erleichtert. Kritisch erscheint die Rückmeldung der Studierenden, dass die bereits erworbenen Kompetenzen in der eigenen Einschätzung nicht den im Studium vermittelten Kompetenzen entsprechen.

Hier braucht es weiterhin die Beratung durch die Modulverantwortenden, die anhand der vorgelegten Unterlagen sowie des geschilderten Lebenslaufs eine Empfehlung abgeben können, ob eine Äquivalenz besteht.

Eine Befragung der beruflich Qualifizierten an der Hochschule Niederrhein zeigt, dass diejenigen, die einen grundständigen Vollzeit- oder Teilzeit-Studiengang mit beruflicher Vorerfahrung studieren, sich bewusst für ein Studium entscheiden und dem Thema der Anrechnung allgemein skeptisch begegnen, da sie gerne die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik kennenlernen möchten. Die größte Herausforderung liegt damit aktuell in der Motivation der Studierenden und Lehrenden, sich mit der Reflexion der beruflich/ehrenamtlich erworbenen Kompetenzen auseinanderzusetzen.

Literatur

- Wachendorf, Nina Maria (2014). Die Implementierung einer hochschulweit geregelten Anrechnungsrahmenordnung – Wie ist ein hochschulweit einheitlicher Kompetenzbegriff und eine einheitliche Kompetenzfeststellung realisierbar? In Eva Cendon & Luise B. Flacke (Hrsg.), *Handreichung Kompetenzentwicklung und Heterogenität. Ausgestaltung von Studienformaten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis* (S. 6-18). Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Wachendorf, Nina Maria (2015a). Die Entwicklung und Implementierung von Verfahren zur Anrechnung hochschulischer und außerhochschulischer Kompetenzen durch eine Anrechnungsrahmenordnung an der Hochschule Niederrhein. In Eva Gerich, Helmar Hanak, Hannes Schramm, Sabrina Strazny, Nico Sturm, Nina Maria Wachendorf, Marion Wadewitz & Doreen Weichert, *Handreichung Anrechnung, Teil 2. Ein Einblick in die Praxis* (S. 16-25). Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Wachendorf, Nina Maria (2015b). Qualitätsmanagement im Bereich der Anrechnung. In Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation* (S. 83-89). Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

E-Portfolios: Mehrwert oder Mehrarbeit?

Barbara Vierthaler

Abstract

Im Verbundprojekt *Offene Hochschule Oberbayern* (OHO) wurde im Teilprojekt der Hochschule München (HM) in Zusammenarbeit mit der Münchner Volkshochschule GmbH (MVHS) ein studienbegleitender Portfoliokurs für berufsbegleitende Bachelorstudierende konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Ziel des zweitägigen Kurses war, Studierende des Bachelorstudiengangs Internationales Projektmanagement (BA IPM) zu ihrer eigenen Kompetenzbilanzierung zu befähigen, sodass sie ein individuelles E-Portfolio entwickeln und/oder ihren Antrag auf Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen erstellen können. Der Kurs begleitete die Studierenden von der Reflexion der eigenen Bildungsbiografie über die Identifikation und Dokumentation ihrer Kompetenzen bis hin zum Anrechnungsantrag. Mithilfe der Open Source Software Mahara sollten sie eine individuelle digitale Sammelmappe erstellen, in welcher sie ihre persönlichen Arbeits- und Lernerfahrungen dokumentieren. In diesem Beitrag werden sowohl das Kurskonzept und die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation wie auch Ideen zur Weiterentwicklung und Verstetigung des Angebots erläutert.

Eckdaten

Kategorie	Portfolio
Zielgruppe (Für wen ist das Portfolio?)	berufsbegleitend Studierende, insbesondere Personen mit akademischer und/oder beruflicher Vorbildung und Berufserfahrung im In- oder Ausland, deren Muttersprache nicht Deutsch ist
Studiengang (Ausrichtung des Studiengangs)	berufsbegleitender, grundständiger Bachelorstudiengang Internationales Projektmanagement mit den Studienschwerpunkten Unternehmensführung, Wirtschaftsinformatik und Management Sozialer Innovationen; Studiendauer: elf Semester
Ziele (Warum wird das Portfolio entwickelt/ eingesetzt?)	Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (formal, nicht-formal und informell), Verkürzung des Studiums durch Anrechnung und/oder Verringerung der Arbeitsbelastung (Workload), Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen zur bewussten Planung des weiteren Studienverlaufs
Verortung im Studium (Zeitpunkt/-raum im Studienverlauf)	freiwilliges, studienbegleitendes Kursangebot zu Beginn des zweiten Semesters
curriculare/rechtliche Verankerung (Wie/wo ist das Portfolio verankert?)	keine Verankerung im Curriculum bzw. in der Studien- und Prüfungsordnung
mediale Umsetzung (Wird das Portfolio vornehmlich auf Papier geführt oder als E-Portfolio? Mit welcher technischen Umsetzung?)	E-Portfolio mit der Open Source Software Mahara

Beschreibung des Portfolios: Verortung und Zielstellung

Ausgangsüberlegungen

Der Einstieg in ein berufsbegleitendes Bachelorstudium ist für beruflich Qualifizierte und Berufstätige, aber auch für Studieninteressierte mit Migrationshintergrund ein wichtiger Übergang mit vielen neuen Herausforderungen. Für mehr Bildungsgerechtigkeit und das Ziel, einen erfolgreichen Übergang in ein Studium zu gestalten, setzten sich das Verbundprojekt *Offene Hochschule Oberbayern* (OHO) der HM und der Technischen Hochschu-

le Ingolstadt (THI) sowie die MVHS seit der ersten Förderphase (11/2011 bis 03/2015) gemeinsam ein. HM und MVHS haben in der zweiten Förderphase (04/2015 bis 09/2017) gemeinsam ein studienbegleitendes Portfolio-Kursangebot für berufsbegleitende Bachelorstudierende entwickelt, erprobt und evaluiert (Platzer & Weinberger, 2016). Die Begleitung und Unterstützung von berufsbegleitenden Studierenden ist jedoch nicht nur allein am Übergang von beruflicher Bildung und Berufstätigkeit in das Hochschulstudium erforderlich, sondern entlang des gesamten Student Lifecycle bis hin zur Phase des „Student Success“ (Schulmeister, 2007, S. 49) notwendig (Vierthaler & Vierzigmann, 2017, S. 495). Mit der Entwicklung des Portfoliokurses ging es folglich weniger darum, den Einstieg in das Studium zu erleichtern, sondern vielmehr darum, die Studierenden zu Beginn ihres Studiums in der Fragestellung zu unterstützen, ob sie ihre außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf das Studium anrechnen lassen können bzw. sollen. Über die Bewusstwerdung der eigenen Kompetenzen soll zudem das Selbstbewusstsein der u.a. beruflich qualifizierten Studierenden gestärkt werden, indem alle ihre Lernaktivitäten wahrgenommen werden und ihre bisherige Bildungsbiografie wertgeschätzt wird (Shamsul, Schürmann, Weyland & Schlindwein, 2014). Dies ist auch für Studierende mit Migrationshintergrund hilfreich, die eine Arbeits- und Bildungsbiografie aus dem In- und/oder Ausland mitbringen. Ferner werden die Studierenden über exemplarische Portfolios in der Strukturierung der Anrechnungsanträge unterstützt. Für Studierende besteht die Herausforderung bei der Portfolioerstellung darin, sich bewusst auf die wesentlichen studienrelevanten Kompetenznachweise zu beschränken und nicht in eine unreflektierte „blinde Sammelwut“ (Reinmann & Sippel, 2011, S. 6) zu verfallen.

Verortung im Studium

Zum Zeitpunkt der Kursdurchführung befanden sich die Studierenden zu Beginn des zweiten Fachsemesters. Die Studierenden sollten sich zunächst auf die erfolgreiche Bewältigung der Studieneingangsphase konzentrieren. Die Kurskonzeption folgte der These, dass es den Studierenden nach Abschluss des ersten Semesters leichter fallen sollte, die Studienanforderungen bzw. das Niveau der Modulprüfungen mit ihren außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen in Bezug zu bringen. Die Teilnahme an dem studienbegleitenden Angebot der MVHS war für die Studierenden freiwillig. Der Portfoliokurs war bei der Erprobung nicht im Curriculum bzw. in der Studien- und Prüfungsordnung des BA IPM verankert.

Inhalte

Die einzelnen Abschnitte des Portfoliokurses beschäftigten sich nacheinander mit folgenden Inhalten: Nach einer Einführung in die Nutzung von Mahara und dem Anlegen der persönlichen E-Portfolio-Umgebung erhielten die TeilnehmerInnen (TN) Informationen zum Anrechnungsprozess und zum Aufbau der Antragsunterlagen. Sie durchliefen in der weiteren Portfolioarbeit folgende Phasen:

- *Identifizierung eigener Lern-/Arbeitsstationen*; darauf aufbauend, Identifizierung einzelner Tätigkeiten und Fähigkeiten, auch aus anderen Lebensbereichen wie Ehrenamt und Familienarbeit
- *Eruierung und Sammlung der entsprechenden Nachweise*, wie Zeugnisse, Zertifikate und Teilnahmebestätigungen
- *systematische analytische Reflexion, Bewertung und Auswahl* der für den Anrechnungsantrag studienrelevanten Kompetenzen; Upload der Dokumente in Mahara
- *sprachlich detaillierte Beschreibung der studienrelevanten Kompetenzen* bzw. Ausfüllen des eigenen E-Portfolios mit den bisherigen Ergebnissen der Kompetenzbilanzierung
- *Standortbestimmung* zum Zwischenstand des Portfolios und Identifizierung der nächsten Schritte, unterstützt durch das Feedback der DozentInnen, u.a. durch Online-Beratungseinheiten über Mahara
- *Einreichung des E-Portfolios bzw. des Antrags auf Anrechnung*

Damit folgte die Portfolioarbeit im Wesentlichen den Prozesskomponenten nach Häcker (2007):

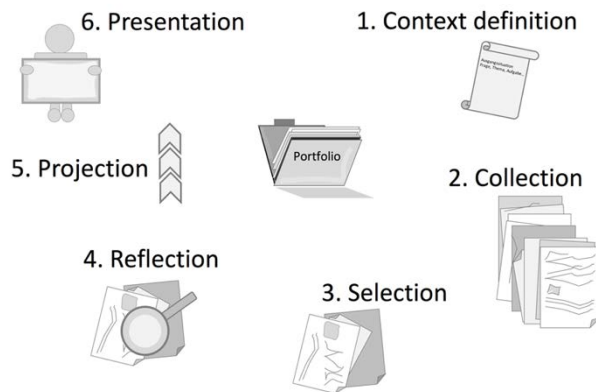


Abbildung 1: Prozesskomponenten der Portfolioarbeit (eigene Darstellung nach Häcker, 2007, S. 145)

Reflexion

Betrachtet man die drei möglichen Grundtypen an E-Portfolios, (1) Reflexionsportfolio, (2) Entwicklungsportfolio und (3) Präsentationsportfolio (Baumgartner, 2012), so handelt es sich um ein *Reflexionsportfolio*. Mit dem Portfolioeinsatz im OHO-Projekt sollte die (Selbst-)Reflexivität der Studierenden gefördert und somit eine Grundlage für das eigenverantwortliche, selbstorganisierte Lernen im berufsbegleitenden Bachelorstudium geschaffen werden (Strauch, Jütten & Mania, 2009, S. 73f.). Während des Portfoliokurses entwickeln die TN wiederum neue Kompetenzen, indem sie lernen, nicht nur ihre eigenen Kompetenzen zu identifizieren, sondern sie auch angemessen darzustellen und zu dokumentieren. Zudem soll mit der Portfolioarbeit ein vertieftes Verständnis des Kompetenzbegriffs vermittelt werden. Die Studierenden befassen sich mit ihren Kompetenzen, die sie über formales, nicht-formales und informelles Lernen (Europäische Kommission, 2001, Glossar, S. 33 u. 35) erlangt haben. Ausgehend von den Tätigkeitsbeschreibungen (Was habe ich gemacht?), erreichen die TN auf dem Weg zur Kompetenzbeschreibung (Was kann ich?) und der Bewertung ihrer Kompetenzen (Kann ich mein Wissen z.B. selbstständig anwenden und/oder anderen erklären?), einen höheren Reflexionsgrad. In einem angeleiteten Prozess reflektieren die TN die folgenden vier Arten an Kompetenzen: Fachkompetenzen sowie Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen (Gnahs, 2007). Um die Abrufung „verborgenen“, impliziten Wissens zu erleichtern, ist das „*Modell der offenen Lernumgebung*“ (Zürcher, 2007, S. 57) förderlich, da es individuelles und kooperatives Lernen zulässt. Im Portfoliokurs wird über Gruppen- und Einzelarbeit wie auch individuelle Coaching-Einheiten ein ganzheitlicher Zugang zur Reflexion der eigenen Bildungs-/Arbeitsbiografie ermöglicht, da über diesen Weg insbesondere informelle Kompetenzen erschlossen werden können.

„Als einer der Ansätze, auch den informell erworbenen Kompetenzen auf die Spur zu kommen, hat sich in den letzten Jahren biographisches Lernen bzw. die Biographiearbeit etabliert“ (ebd., S. 72).

Zugleich sollen die Studierenden verinnerlichen, dass ihre außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen in Hinblick auf die Gleichwertigkeit nach den Kriterien Inhalt und Niveau (Kultusministerkonferenz, 2002) sowie zeitlicher Umfang (Workload) mit den zu erwerbenden Kompetenzen im betreffenden Studienmodul an der HM beurteilt werden. Insofern werden sie mit der Frage konfrontiert, auf welchem Niveau sie spezifisches Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten erworben haben und in welchem Zusammenhang diese zu den im Modulhandbuch beschriebenen Kompetenzen und Lernergebnissen stehen. Der finale Reflexionsschritt für die TN besteht darin, abzuwägen, ob die Anrechnung ihrer außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf das entsprechende Studienmodul für sie sinnvoll ist bzw. welche Vor- und Nachteile damit verbunden sein könnten. Die Bilanzierung und Sichtbarmachung von vor dem Studium erworbenen Kompetenzen, wird somit zu einem wichtigen Ausgangspunkt für zielorientiertes Studieren und die Planung des weiteren Studiums.

Begleitung der Studierenden und unterstützende Materialien

Der Portfoliokurs zeichnet sich durch eine Verschränkung von Präsenz- und Online-Unterricht sowie durch eine optionale Online-Nachbetreuungsphase über ca. sechs Wochen aus. Begleitet werden die Studierenden von einem *DozentInnen-Tandem*. Die Anforderungen an die DozentInnen waren sehr vielseitig und anspruchsvoll: Sie mussten sowohl über Kenntnisse von Online-Plattformen zur Erstellung von E-Portfolios, wie z.B. Mahara, verfügen als auch pädagogische und, aufgrund der speziellen TN-gruppe, ausgewiesene interkulturelle Kompetenzen nachweisen können. Zudem mussten die DozentInnen eine hohe Beratungskompetenz mitbringen, um den ergebnisoffenen Prozess der Selbstreflexion unterstützen und die eigenverantwortliche und selbstständige Kompetenzbilanzierung der Studierenden moderieren und begleiten zu können (Strauch et al., 2009, S. 76). Um diesen vielfältigen Anforderungen zu entsprechen, wurde für die Konzeption und Durchführung des Portfoliokurses ein DozentInnen-Tandem gebildet: Im Rahmen des Portfoliokurses übernahm eine Dozentin schwerpunktmäßig alle Aufgaben im Zusammenhang mit der Kompetenzbilanzierung: Die Eruiierung der (aus Sicht der Prüfungskommission) anrechenbaren Studienmodule, v.a. die beiden Praxissemester im BA IPM im neunten und zehnten Semester, die Entwicklung eines exemplarischen Anrechnungsantrags mit beispielhaften Formulierungen zur korrekten Beschreibung und Darstellung der informellen Kompetenzen und die Feinkonzeption des Kurses mit Kursmaterialien. Zudem wurde eine Dozentin aus dem E-Learning-Center (ELC) der HM als Expertin für E-Learning und Blended Learning rekrutiert. An der HM ist das ELC Anlaufstelle für didaktische Fragestellungen in den Bereichen multimediale Lehre, Digitalisierung und neue Medien. Eine Mitarbeiterin des ELC übernahm dementsprechend die Vorbereitung der E-Portfolio-Umgebung und die Entwicklung des Mahara-Schulungskonzeptes inklusive zweier Beispielpartfolios. Neben den genannten Dozentinnen unterstützte eine Beraterin des BA IPM die Kurskonzeption und -durchführung bei Fragen zum Anrechnungsprozess der zuständigen Fakultät. Darüber hinaus wurde dem/der Vorsitzende/n der Prüfungskommission des BA IPM Zugriff auf die eingereichten E-Portfolios in Mahara erteilt. Somit konnte bei der Entwicklung des E-Portfolios als unterstützendes Anrechnungsinstrument eine ideale Verzahnung von Didaktik, technischem Support und Beratung erreicht werden.

Mediale Umsetzung

Aufgrund der im Vergleich zu Moodle einfacheren Handhabung, der besseren (datenschutzrechtlichen) Funktionalität zur Dokumentation von Kompetenzen und der Möglichkeit, Freigaben für bestimmte Personen und Datenbereiche individuell zu erteilen, fiel die Entscheidung auf die Plattform Mahara. Zudem wurde Mahara als individuelle Lernumgebung gewählt, da die erarbeiteten Inhalte hier langfristig verfügbar sind, wohingegen die Inhalte auf Moodle nur kursbezogen und damit zeitlich limitiert zur Verfügung stehen. Den technischen Support zu den geplanten Arbeiten mit Mahara konnte das ELC der HM leisten.

Ansprache und Motivation der Studierenden

In Einzelberatungen zum Thema *Anrechnung* sowie in einer Veranstaltung des BA IPM wurde auf das Angebot aufmerksam gemacht und auf die möglichen Vorteile hingewiesen, die sich durch einen positiv beschiedenen Antrag auf Anrechnung ergeben können: Reduzierung des Lernpensums bzw. der Studienbelastung, Verringerung der Anzahl der Prüfungen pro Semester, Vermeidung „doppelter“ Lernprozesse, zeitliche Entlastung, mehr Zeit für die verbleibenden Studienmodule sowie für das Schließen von Kenntnislücken, Verringerung der zu studierenden Semester sowie Reduktion der Studiengebühren (Hochschule München, 2016). Insofern ist mit der Frage, ob außerhochschulische Leistungen auf das Studium angerechnet werden können, ein wesentlicher Planungsfaktor verbunden, der berufsbegleitend Studierenden eine höhere Planungssicherheit und Flexibilität darin verschaffen kann, wie sie die zeitlichen Mehrfachbelastungen in Familie, Studium und Beruf bewältigen können. In Abstimmung mit dem Leiter des BA IPM wurde zudem beschlossen, den Besuch des Portfoliokurses mit eineinhalb ECTS-Punkten auf das *Praxisseminar I* im neunten Semester anzurechnen, was den Evaluationsergebnissen zufolge (siehe unten) einen weiteren Anreiz bzw. Mehrwert für die Studierenden darstellte, den

Kurs zu besuchen. Das Interesse an dem Angebot war dementsprechend groß: Von 24 Studierenden des BA IPM meldeten sich 19 zum kostenfreien Portfoliokurs an.

Kursdurchführung

Das Konzept zum Portfoliokurs wurde im Zeitraum zwischen April und Juni 2016 erprobt. Es wurden insgesamt drei Kurse geplant, um der gesamten ProbandInnen-Kohorte IPM den Kursbesuch anbieten zu können. Die Zahl der TN wurde auf maximal acht Personen pro Kurs festgelegt, um ausreichend Raum für individuelle Betreuung zu ermöglichen. Die ersten beiden Kurse waren mit jeweils acht TN, der dritte Kurs mit drei TN belegt. Pro Kurs waren zwei Präsenztage mit je acht Unterrichtseinheiten (UE) (45 Minuten pro UE) für die Einführung in die E-Portfolioarbeit und fünf UE für die Online-Begleitung eingeplant. Zwischen den beiden Präsenztagen lag ein Abstand von einer Woche, um den TN ausreichend Zeit für Reflexion und Eigenarbeit mit Mahara zu geben. Für die Online-Beratung, sowohl als Begleitung wie auch als Nachbetreuung durch die Dozentinnen, wurden pro Kurs weitere fünf UE veranschlagt.



Abbildung 2: Kursablauf und trägerübergreifende Zusammenarbeit (eigene Darstellung)

Reflexion des Portfolioeinsatzes: Potenziale und Herausforderungen

Nach der Durchführung des Portfoliokurses wurden die Dozentinnen zu den Ergebnissen der Kursdurchführung und Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Kurskonzeptes befragt. Die TN wurden sowohl schriftlich wie auch zum Teil telefonisch von einer pädagogischen Mitarbeiterin der MVHS befragt (Platzer & Weinberger, 2016). Die drei TN-Gruppen waren sehr heterogen hinsichtlich verschiedener Faktoren wie Alter, Herkunft, IT-Wissen und Verständnis des Kompetenzbegriffs. Auch die Offenheit gegenüber einer neuen Software und die Kompetenz, sich diese anzueignen, schienen unterschiedlich ausgeprägt zu sein. Dementsprechend waren auch das Interesse und die Motivation unterschiedlich groß, die E-Portfolio-Software Mahara zu nutzen. Die Evaluation ergab, dass vergleichsweise junge TN den Nutzen des Portfolios im Hinblick auf Anrechnung des Praxissemesters als eher gering einschätzten, da sie kaum studienrelevante (Berufs-)Erfahrungen vorweisen konnten. Für diese TN lag der Mehrwert des Portfoliokurses allein in der in Aussicht gestellten Anrechnung mit eineinhalb ECTS-Punkten auf das praxisbegleitende Seminar im neunten Semester. TN, die vor Studienbeginn bereits verschiedene berufliche Stationen durchlaufen hatten, hielten das Wissen um ihre Kompetenzen und das Portfolio für sinnvoll: „Man sieht, was man kann“ (Platzer & Weinberger, 2016, S. 16).

Herausforderungen

Aus Zeitmangel haben viele der berufsbegleitend Studierenden nur während der Kurszeiten an ihrem E-Portfolio in Mahara gearbeitet. Einige hatten ihren Lebenslauf mit den dazugehörigen Unterlagen bzw. den

Antrag auf Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen bereits im ersten Semester in Papierform zusammengestellt und scheuten den Arbeitsaufwand, ihre Kompetenzen und Nachweise zusätzlich in Mahara zu dokumentieren. Das Konzept, die E-Portfolio-Software Mahara sowohl für die Abgabe der Anrechnungsanträge als auch für die Dokumentation und Reflexion der eigenen Kompetenzen und deren Entwicklung zu nutzen, nahmen nur wenige Studierende an. Eine Problematik liegt darin, dass die Studierenden den Mehrwert der E-Portfolios und der damit verbundenen biografischen Reflexionsarbeit nicht deutlich erkennen. Zunächst motivieren die Aussicht auf einen bewilligten Antrag auf Anrechnung außerhochschulischer Leistungen bzw. die Einsparung der Praxissemester und der zielgerichtete Abschluss des Studiums zur Führung eines E-Portfolios. Dennoch liegt die Vermutung nahe, dass viele Studierende die E-Portfolios letztlich kaum zur Einreichung der Anrechnungsanträge verwenden, da ihnen der zusätzliche Zeitaufwand im Verhältnis zum relativ ungewissen Ausgang ihres Antrags auf Anrechnung zu hoch erscheint.

„Das Anfertigen eines ePortfolios ist, wie die Praxis zeigt, mit einigem Aufwand verbunden, der die Ökonomie des Anrechnungsverfahrens beschränkt, denn wenn das Portfolio genauso viel Mühe macht wie das Absolvieren eines Moduls, erscheint der Nutzen so gering, dass der Aufwand nicht lohnt“ (Brunner, Mucker & Zawacki-Richter, 2014, S. 144).

Zudem ergab die Evaluation, dass die aktuell fehlende curriculare Einbindung der Portfolioarbeit sicherlich ein Grund dafür ist, warum das freiwillige Portfolio in Mahara nicht konsequent genutzt wird und eher unverbindlichen Charakter behält. Zwar bewerteten einige TN Mahara grundsätzlich als ein nützliches Tool zur Erstellung eines E-Portfolios und planen, das Portfolio weiterhin zu pflegen und für spätere Bewerbungen zu nutzen. Allerdings macht aus Sicht der TN *„das Erlernen einer so komplexen Software [...] nur Sinn, wenn diese begleitend zum Studiengang eingesetzt wird“* (Platzer & Weinberger, 2016, S. 16).

Ideen für eine Weiterentwicklung und nachhaltige Verankerung

Der Portfoliokurs könnte grundsätzlich weiterhin als studienbegleitendes Angebot der MVHS gegen Teilnehmergebühr angeboten werden. Laut der vorliegenden Evaluationsergebnisse wären allerdings nur wenige der Befragten, v.a. Berufstätige, bereit, eine kostendeckende Teilnahmegebühr von ca. 100 Euro zu bezahlen. Und dies auch nur, wenn in der vorgelagerten Beratung für sie ausreichend ersichtlich wird, wie wichtig und nützlich die Kursinhalte sind. Aus Sicht des OHO-Projekts ist die Verstetigung als gebührenpflichtiger, studienbegleitender Kurs wenig zielführend, da die Zielgruppe voraussichtlich weder die Zeit noch die Kosten dafür aufbringen wird. Hingegen wäre es sowohl aus Sicht der TN wie auch aus Sicht der Dozentinnen, empfehlenswert, Mahara in den Studienmodulen präsenter zu machen und als verpflichtenden und integralen Bestandteil in den Studienplan aufzunehmen. Künftig könnte es noch weitere Einsatzbereiche im Studienverlauf geben, in denen die E-Portfolio-Software die Lehrveranstaltungen sinnvoll ergänzt. Schließlich kann davon ausgegangen werden, dass Mahara als integraler Bestandteil des BA IPM viel selbstverständlicher in der Breite ihrer Funktionen, z.B. zur Erstellung von Lernfortschrittsportfolios, Anrechnungsportfolios oder Bewerbungsportfolios, genutzt wird und deshalb einen großen Mehrwert für die Studierenden darstellt.

Eine Herausforderung liegt sicherlich darin, den besten Zeitrahmen für die Portfolioarbeit zu eruieren. Aus Sicht einiger Studierender wäre ein entsprechendes Modul zu Studienbeginn hilfreich, um sich mit dem Kompetenzbegriff, der E-Portfolio-Software Mahara, den Anrechnungsmodalitäten sowie dem konkreten Anrechnungsantrag vertraut zu machen, den individuellen Studienverlauf frühzeitig planen zu können und/oder den Ist-Stand der Kompetenzen zu Beginn des Studiums zu erfassen. Hier wäre die curriculare Einbindung in ein Studienmodul im ersten Semester, z.B. in Verbindung mit einem Mentoring-Programm, denkbar. Für andere Studierende wäre der Portfoliokurs wiederum im siebten oder achten Semester zeitlich passender, da sie die Anrechnung ihrer Berufserfahrungen auf die Praxissemester anstreben und während des Studiums noch neue außerhochschulische Kompetenzen aufbauen, die sie sichtbar machen und anrechnen lassen wollen. Aus ihrer Sicht wäre eine Wiederaufnahme der Reflexionsarbeit zu einem späteren Zeitpunkt zielführend, um ggf. Anrechnungsanträge auf die Praxissemester, die Praxisberichte oder Bewerbungsportfolios auszuarbeiten.

Grundsätzlich ist bei der curricularen Einbindung von Mahara zu bedenken, dass mit dem Einsatz digitaler Medien meist nicht nur eine mediendidaktische Lehrinnovation, sondern fast immer auch eine Prozessinnovation einhergeht, die andere hochschulische (Verwaltungs-)Prozesse (z.B. E-Portfolios als alternative Prüfungsdokumente) tangiert. Insofern muss die ggf. erforderliche Anpassung der betreffenden (Verwaltungs-)Prozesse rechtzeitig bedacht und eingeplant werden (Frank, Funke, Spindler & Arnold, 2016). Hinsichtlich der nachhaltigen Verankerung ist es zentral, dass Hochschullehrende und Studierende grundsätzlich vom Mehrwert der Portfolioarbeit überzeugt werden müssen. Eine bedarfsgerechte curriculare Verankerung würde sicherlich wesentlich dazu beitragen, dass die Erstellung eines E-Portfolios von Studierenden nicht mehr überwiegend als aufwendige Mehrarbeit empfunden wird. Die verpflichtende Erstellung von E-Portfolios ist, ausgehend von den oben genannten Evaluationsergebnissen, allerdings auch nur dann Erfolg versprechend, wenn sich Lehrinhalte finden, die sinnvoll mit einem E-Portfolioeinsatz verknüpft werden können. Die Studierenden sind zu dem hohen persönlichen und zeitlichen Einsatz nur bereit, wenn sie die Sinnhaftigkeit erkennen und sich für sie ein individueller Gewinn und Mehrwert daraus ergibt.

Literatur

- Baumgartner, Peter (2012). *Eine Taxonomie für E-Portfolios – Teil II des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“*: GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Forschungsbericht. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems. Abgerufen von <https://pdfs.semanticscholar.org/97fc/34615302b95d116bb5d9863b05cd08ce5a80.pdf>
- Brunner, Stefanie; Muckel, Petra & Zawacki-Richter, Olaf (2014). Entwicklung eines ePortfolio-Tools zur Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen – am Beispiel eines Bachelor-Studiengangs „Business Administration“. In Uwe Elsholz & Matthias Rohs (Hrsg.), *E-Portfolios für das lebenslange Lernen. Konzepte und Perspektiven* (S. 133-146). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Europäische Kommission (2001). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Abgerufen von <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>
- Frank, Claudia; Funke, Sabine; Spindler, Anne Catherine & Arnold, Patricia (2016). Einführung von Reflexions- und Präsentationsportfolios in der Lehre – drei Fallreflexionen. In Klaus Kreulich & Anne-Marie Lödermann (Hrsg.), *Motivation und Erfolg im Studium sichern. Bessere Studienbedingungen gestalten* (S. 129-144). Bielefeld: W. Bertelsmann. DOI: 10.3278/6004541w
- Gnahn, Dieter (2007). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Häcker, Thomas (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I* (2. überarbeitete Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hochschule München (2016). *Wie kann ich mir außerhalb der Hochschule erworbene Leistungen anrechnen lassen? Ein Leitfaden für Studierende der Hochschule München*. Abgerufen von https://w3-mediapool.ol.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho_3/dokumentation_1/AP2_Anrechnung_hm_leitfaden-web.pdf
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf
- Platzer, Sandra & Weinberger, Lydia (2016). *Konzeption, Organisation, pilothafte Erprobung sowie Evaluation eines studienbegleitenden Kurses zur Erstellung eines elektronischen Lernportfolios für Studierende des be-*

rufsbegleitenden Bachelorstudienganges Internationales Projektmanagement an der Hochschule München.
Ein Arbeitsbericht im Auftrag des BMBF-Projekts „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“ – Hochschule München.

- Reinmann, Gabi & Sippel, Silvia (2011). Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In Thorsten Meyer, Kerstin Mayrberger, Stephan Münte-Goussar & Christina Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 185-202). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-92722-0_18
- Schulmeister, Rolf (2007). Der „Student Lifecycle“ als Organisationsprinzip für E-Learning. In Reinhard Keil, Michael Kerres & Rolf Schulmeister (Hrsg.), *eUniversity – Update Bologna* (S. 45-77). Münster: Waxmann.
- Shamsul, Bettina; Schürmann, Mirko; Weyland Ulrike & Schlindwein, Daniela (2014). Anrechnung von Kompetenzen stärkt Studierende. Unterstützung für beruflich Qualifizierte beim Übergang ins Studium und beim erfolgreichen Studieren. *PADUA* 9(5), 307–313. DOI: 10.1024/1861-6186/a000217
- Strauch, Anne; Jütten, Stefanie & Mania, Ewelina (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann. DOI: 10.3278/43/0034w
- Vierthaler, Barbara & Vierzigmann, Gabriele (2017). Bildungswege begleiten. In Stefan Pohlmann, Gabriele Vierzigmann & Thomas Doyé (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 461-503). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-15470-7
- Zürcher, Reinhard (2007). Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen: Theoretische, didaktische und politische Aspekte. In Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.), *Materialien zur Erwachsenenbildung*, Nr. 2. Abgerufen von http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr2_2007_informelles_lernen.pdf

Portfolio im L3 AnrechnungsManagementSystem (L3 AMS)

Mario Stephan Seger

Abstract

Im Verbundprojekt Open IT (www.offene-hochschule.org) werden in Kooperation der Hochschule Weserbergland (HSW) und des Instituts für Soziologie der Technischen Universität Darmstadt (TU Darmstadt) Anrechnungsstudiengänge für berufserfahrene Absolventinnen und Absolventen des beruflichen IT-Aus- und Weiterbildungssystems entwickelt und erprobt. Darüber hinaus können auch individuell erworbene Kompetenzen angerechnet bzw. anerkannt werden. An dieser Stelle setzt in *Open IT* das Portfolio im Kontext des webbasierten L3 AnrechnungsManagementSystems (L3 AMS) an, flankiert durch ein Self-Assessment und geeignete Beratungsstrukturen. Das Portfolio im L3 AMS ist dabei das zentrale Instrument zur Sicherstellung qualifizierter Anrechnungsanträge im Projekt Open IT.

Eckdaten

Kategorie	Portfolio
Zielgruppe <i>(Für wen ist das Portfolio?)</i>	<p>Studierende und Studieninteressierte, die über die pauschale Anrechnung der Anrechnungsstudiengänge hinaus die individuelle Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und/oder ggf. die Anerkennung hochschulisch erworbener Kompetenzen beantragen möchten; insbesondere IT-PraktikerInnen, die nicht die formalen Zugangsqualifikationen zu den Anrechnungsstudiengängen nachweisen können, sich aber in ihrer mehrjährigen beruflichen Praxis auf informellen und non-formalen Wegen äquivalente Kompetenzen angeeignet haben</p> <p>modul- und anrechnungs-/anerkenntnisverantwortliche Personen aus Lehre und Hochschulverwaltung, die den Fokus auf qualifizierte Anrechnungs- und Anerkennungsanträge, akkreditierungskonforme und qualitätsgesicherte Prozesse sowie auf ein strukturiertes Instrumentarium als Arbeitsgrundlage in diesem Aufgabenbereich legen</p>
Studiengang <i>(Ausrichtung des Studiengangs)</i>	<p>Erprobung im IT-orientierten Bachelorstudiengang Wirtschaftsinformatik sowie im Bachelor-/Masterprogramm IT Business Management</p>
Ziele <i>(Warum wird das Portfolio entwickelt/ eingesetzt?)</i>	<p>pauschale und individuelle Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und/oder Anerkennung hochschulisch erworbener Kompetenzen</p> <p>Verbesserung der Lifelong-Learning-Strukturen in einem anschlussorientierten qualitätsgesicherten Bildungssystem</p> <p>selbstreflexive Auseinandersetzung mit den bereits erworbenen Kompetenzen und den detaillierten Anforderungen des Studiengangs/der Studienmodule</p> <p>Erreichung einer hohen Quote qualifizierter Anträge und eines möglichst geringen Arbeits-, Zeit- und Kostenaufwands</p> <p>Effektivierung lebensbegleitender Bildungsprozesse durch die Verkürzung von Studienzeiten</p>
Verortung im Studium <i>(Zeitpunkt/-raum im Studienverlauf)</i>	<p>In der Regel wird das AMS-Portfolio in der Phase vor dem Studium oder in der Studieneingangsphase eingesetzt. An der HSW besteht jedoch potenziell die Möglichkeit, über das gesamte Studium die Anrechnung/Anerkennung von Modulen zu beantragen. Letzteres ist insbesondere im Kontext berufsbegleitender Studiengänge von Interesse.</p>

curriculare/rechtliche Verankerung (Wie/wo ist das Portfolio verankert?)	verankert in den entwickelten Anrechnungsstudiengängen, die, aufbauend auf der beruflichen IT-Aus- und Weiterbildung, durch pauschale Anrechnung für diese bestimmten Zielgruppen eine generelle Verkürzung der Studienzeiten und Optimierung der Lifelong-Learning-Prozesse ermöglichen. Darüber hinaus ist die Möglichkeit individueller Anrechnungsanträge in den Studienordnungen der HSW vorgesehen.
mediale Umsetzung (Wird das Portfolio vornehmlich auf Papier geführt oder als E-Portfolio? Mit welcher technischen Umsetzung?)	Das AMS-Portfolio ist Bestandteil der webbasierten Anwendung L3 AnrechnungsManagementSystem (L3 AMS). Eine kontinuierlich aktualisierte Demoversion ist unter folgendem Link abrufbar: https://www.l3-ams.tu-darmstadt.de

AMS-Portfolio: Motivation, Genese und Einbettung

Motivation und Genese – vom ABS zum AMS

Der Ausgangspunkt des webbasierten AMS-Portfolios liegt im Jahr 2008. Die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen war mit den Beschlüssen I und II der Kultusministerkonferenz (KMK) rechtlich längst justiert (KMK, 2002 und 2008). Ebenso verhielt es sich mit der Regelung der Anerkennung hochschulischer Kompetenzen, die mit der Ratifizierung der Lissabon-Konvention durch den deutschen Bundestag¹ als implementiert erschien. Aber wie sah die Realität aus?

Abgesehen von wenigen Leuchttürmen (so beispielsweise Seger, Beuthel & Schmiede, 2009), die bis dahin in Förderprojekten der BMBF-Initiative ANKOM² entstanden, oder der Praxis von wenig transparenten und überwiegend zufälligen Absprachen zwischen Lehrenden und Studierenden, waren Anrechnung und Anerkennung noch keine Themen, die transparent, zuverlässig und einheitlich, also qualitätsgesichert, in der Realität angekommen waren. Seinerzeit war das Bewusstsein für die Auswirkungen

- des demografischen Wandels,
- des zunehmenden Fachkräftemangels,
- der immer rasanteren technologischen Entwicklung,
- der Digitalisierung nahezu aller Arbeits- und Lebensbereiche sowie
- der sich immer schneller verändernden Anforderungen an Beschäftigte

wenig ausgeprägt. Auch wurden der Einfluss dieser Entwicklungen auf das Hochschulsystem und die Notwendigkeit von geeigneten Lifelong-Learning-Strukturen für Lernen auf akademischem Level kaum wahrgenommen. Aus dieser Situation resultierte, trotz vorhandener juristischer Grundlagen, dass Hochschulen in aller Regel weder organisatorisch oder methodisch noch instrumentell auf die praktische sowie transparente Umsetzung der „neuen“ Aufgaben im Kontext von „Anrechnung und Anerkennung“ vorbereitet waren.

Vor diesem Hintergrund startete 2009 das Projekt *Lifelong Learning via Portfolio* (Bechtold, Knoll & Seger, 2011), ein Projekt der TU Darmstadt in Kooperation mit der Hochschule Darmstadt, finanziert durch das Land Hessen. Anliegen des Projektes war, Hochschulen durch die Entwicklung eines portfoliogestützten digitalen Anrechnungsbewerbungssystems (ABS) zu unterstützen. Erfreulicherweise konnte das ABS, mit dem Ziel der Weiterentwicklung zu einem ganzheitlichen *L3 AnrechnungsManagementSystem* (L3 AMS), in das Projekt *Open IT* des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ überführt werden.

¹ Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region [Lissabon-Konvention; Deutsche Ratifizierung 2007].

² <http://ankom.his.de> [16.08.2017].

Einbettung des AMS-Portfolios in das L3 AMS

Das L3 AMS soll tatsächlich ein ganzheitliches AnrechnungsManagementSystem sein (Seger & Waldeyer, 2015), das

- z.B. allen in die Thematik „Anrechnung und Anerkennung“ involvierten Personengruppen eine webbasierte Arbeitsplattform bietet,
- mit verschiedenen Methoden im Kontext pauschaler, individueller sowie kombinierter Antragsverfahren aufwartet,
- mit formalen, non-formalen und informellen Kompetenzen umgehen kann,
- individuelle, pauschale und kombinierte Antragsanalysen qualifikationsrahmen- und taxonomieorientiert ermöglicht,
- Beratungs- und Informationsfunktionen übernehmen kann,
- entsprechend der Organisationsstruktur einer Hochschule konfigurierbar ist und
- die Erarbeitung und Abgabe von Anrechnungs- und Anerkennungsanträgen sowie deren Analyse, Bewertung und den inhaltlich begründeten Bescheid gewährleistet etc.

Wesentliche Bestandteile der Anwendung wurden programmiert³ und im Rahmen von *Open IT* praktisch getestet. Die Kernanforderungen, inklusive ihrer komplexen Zusammenhänge, sind nutzerorientiert in einer dreiteiligen Architektur (vgl. Abbildung 1) realisiert: das Frontend, das Backend und das Antragsportal.

Frontend

Hier bewegen sich BesucherInnen als nicht registrierte InteressentInnen im öffentlichen Bereich der Anwendung. Sie können sich dort über Studiengänge, Anrechnungsverfahren, rechtliche Grundlagen sowie via Self-Assessment modul- und lernergebnisorientiert über persönliche Anrechnungs- und Anerkennungschancen informieren.

Backend

Im Backend arbeiten registrierte Hochschulbeschäftigte oder beauftragte externe Sachverständige. Je nach Rollenzugehörigkeit können sie, mehr oder weniger umfangreich, auf den internen Anwendungsbereich zugreifen. Beispielsweise kann administratives Personal Studiengänge und Module für pauschale und individuelle Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren anlegen sowie Verfahrens- bzw. Analysemodi konfigurieren. Wissenschaftliche Angestellte und Lehrpersonal können die Analyse und Bescheidung von individuellen Anträgen erledigen. Externe Sachverständige können pauschale Verfahren abarbeiten und Prüfungsausschüsse ihre finalen Entscheidungen treffen und dokumentieren.

Usergruppen			
Managementbereich	BesucherIn	AntragstellerIn	MitarbeiterIn
Frontend	X	X	X
Antragsportal		X	
Backend			X

Abbildung 1: Managementbereiche und Usergruppen im L3 AMS (eigene Darstellung)

³ Demoversion unter: <https://www.l3-ams.tu-darmstadt.de> [16.08.2017].

Antragsportal

Das Antragsportal stellt, Bezug nehmend auf den KMK-Beschluss II zur Anrechnung (KMK, 2008) und die Lissabon-Konvention, Strukturen bereit, die es Hochschulen ermöglichen, Anrechnung und Anerkennung – auch Nicht-Anrechnung und Nicht-Anerkennung – praktisch umzusetzen. Das bedeutet, Hochschulen müssen Möglichkeiten schaffen, dass Studieninteressierte und Studierende ohne Hürden Anrechnungs- und Anerkennungsanträge ausarbeiten und einreichen können. An diesem Punkt greift das *AMS-Portfolio*, welches praktisch das Antragsportal im L3 AMS ist.

Das AMS-Portfolio: Komponenten, Funktionen und Konfigurationsoptionen

Zugriffsoptionen über das Dashboard

Nach der Registrierung im Frontend können Studieninteressierte und Studierende sich in den Antrags- bzw. Portfoliobereich einloggen. Damit gelangen sie auf ihr persönliches *Dashboard*. Von hier aus können sie die verschiedenen Komponenten des AMS-Portfolios ansteuern. Neben dem Zugriff auf die bei der Registrierung hinterlegten *persönlichen Daten* sowie die *Zugangsdaten* besteht die Möglichkeit,

- Informationen sowohl über Studiengänge und Module als auch über rechtliche Grundlagen und die verwendeten Verfahrens- bzw. Analysemethoden einzusehen,
- einen Lebenslauf anzulegen,
- das Self-Assessment in Bezug auf jeweils ausgewählte Studiengänge durchzuführen sowie
- den Bereich Antragstellung, also den Kern des Antragsportals bzw. des AMS-Portfolios, anzusteuern, um dort studiengangbezogen die gewünschten Anträge anzulegen und auszuarbeiten.

Das Dashboard gibt der Nutzerin oder dem Nutzer auch Auskunft über die Anträge und den Status des Anrechnungs- bzw. Anerkennungsverfahrens (vgl. Abbildung 2).

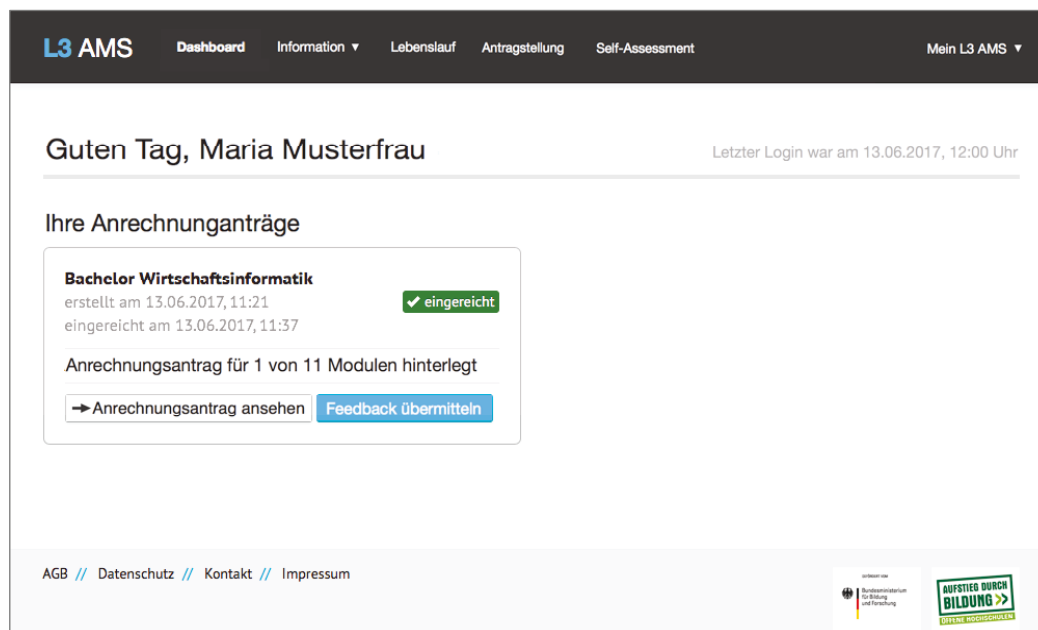


Abbildung 2: Das Dashboard der AntragstellerIn im Antragsportal des L3 AMS

Das Lebenslaufftool

Es können *mehrere Lebensläufe* angelegt und bearbeitet werden, dies aus verschiedenen Gründen: Während eines berufsbegleitenden Studiums können in den Praxisphasen Kompetenzen erworben werden, die in fortgeschrittenen Studienphasen anrechenbar sind. Das hat zum einen zur Folge, dass insbesondere berufsbegleitend Studierende nicht nur zum Beginn des Studiums, sondern auch in dessen Verlauf die Möglichkeit haben müs-

sen, Anrechnungsanträge stellen zu können. Zum anderen müssen demzufolge, wie im L3 AMS realisiert, zu den unterschiedlichen Anträgen jeweils aktuelle Lebensläufe angelegt und bearbeitet werden können. Bearbeitbare Elemente sind die Stammdaten sowie die Kontakt- und Adressdaten. Außerdem können einzelne Abschnitte zu den Themen Schulbildung, Aus- und Weiterbildung, Berufstätigkeit und sonstige Tätigkeiten angelegt und bearbeitet werden.

Das Self-Assessment

Dieses Tool gibt der interessierten Person die Möglichkeit, in Bezug auf einen Studiengang und für sie relevante Module lernergebnisorientiert die eigenen Chancen auf Anrechnung/Anerkennung der Module einzuschätzen. Unter Reflexion der eigenen Bildungs- und Berufskarriere, optimalerweise auch anhand von Musteraufgaben und -lösungen, erfolgt eine Selbsteinschätzung dahingehend, ob die Lernergebnisse eines Moduls beherrscht werden. Die drei Auswertungskategorien des Self-Assessments („Ja, beherrsche ich.“; „Nein, beherrsche ich nicht.“; „Ich weiß es nicht.“) beziehen sich dann je nach Kombination und Eindeutigkeit auf drei Empfehlungen: A) Die Antragstellung in Bezug auf ein Modul wird empfohlen. B) Der Antrag wird nicht empfohlen. C) Es wird die Kontaktaufnahme zur fachbezogenen Studienberatung geraten.

Letztlich kommt dem *Self-Assessment* aus zwei Perspektiven eine herausragende Rolle zu: Zum einen ermöglicht es ohne großen Aufwand und unter Reflexion der eigenen wie der geforderten Kompetenzen der interessierten Person einen unverbindlichen kurzen Überblick über deren Erfolgsaussichten. Sollte, anders als an der HSW, die Einreichung von Anträgen nicht kostenfrei sein, ist das Self-Assessment quasi eine Maßnahme des Verbraucherschutzes. Zum anderen erhöht das Self-Assessment auf der Grundlage des Reflexionsprozesses die Wahrscheinlichkeit, dass möglichst nur aussichtsreiche Anträge eingereicht werden. Das Self-Assessment hat damit einen nicht zu unterschätzenden Anteil daran, dass das L3 AMS zu einer erheblichen Reduktion der einzusetzenden Ressourcen im Themenfeld Anrechnung und Anerkennung führt.

Der Bereich Antragstellung

Im Bereich Antragstellung, dem Kern des AMS-Portfolios, kann im ersten Schritt in Bezug auf den ausgewählten Studiengang ein Antrag angelegt und dann bearbeitet werden. Der Antragskomplex besteht aus drei Bereichen (vgl. Abbildung 3): der Übersicht, dem Modulantrag und den Anhängen.

L3 AMS Dashboard Information ▾ Lebenslauf **Antragstellung** Self-Assessment Mein L3 AMS ▾

Anrechnungsanträge

Bachelor Wirtschaftsinformatik [← zurück](#) [PDF generieren](#) [Feedback übermitteln](#)

Übersicht Modulantrag Anhänge

Übersicht

Basisdaten

Antrags-Nr	#13
Studiengang	Bachelor Wirtschaftsinformatik (Anrechnungsmodule)
Module	11 Module gesamt, davon 11 Module mit Anrechnungsoptionen
Erstellungsdatum	13.06.2017, 11:21 Uhr
letzte Änderung	13.06.2017, 11:34 Uhr
eingereicht am	13.06.2017, 11:37 Uhr

Status Ihres Anrechnungsantrags

Modulantrag Sie haben Angaben zu 1 Modul übermittelt. Zu Ihrem Modulantrag können Sie hier wechseln. [hinterlegt](#)

Abbildung 3: Oberfläche „Übersicht“ im Bereich „Anrechnungsanträge“ des AMS-Portfolios

Die *Übersicht* hält grundlegende Informationen über den Antrag (Studiengang, Anzahl der Module, Erstellungsdatum, Status des Lebenslaufs und der Modulbearbeitung, Uploads etc.) bereit. In der Registerkarte *Anhänge* sind alle Uploads und deren Bezug zu den jeweiligen Modulen in einer Übersicht visualisiert.

Der Bereich *Modulantrag* ist dann der Programmteil, in dem hinsichtlich eines oder mehrerer Module der Antrag bzw. das Portfolio von den Antragstellenden ausgearbeitet wird. Nach der Auswahl eines Moduls gibt es zunächst eine Übersicht, beispielsweise entsprechend der in den Modulhandbüchern vorhandenen übergeordneten Informationen. Sollten zu dem Modul pauschale Anrechnungsfälle hinterlegt sein, ist ein Button „pauschalen Modulantrag hinterlegen“ vorhanden. Über diesen sind dann die pauschalen Anrechnungsfälle einsehbar und, bei Übereinstimmung mit der Vorqualifizierung, auswählbar. Ist die Auswahl getroffen, wird mit dem Upload eines Nachweisdokuments der Modulantrag finalisiert. Können keine pauschalen Anrechnungsoptionen nachgewiesen werden oder sind ggf. auch keine pauschalen Anrechnungsoptionen dem Modul zugeordnet, hat die oder der Antragstellende aber auf Grundlage der individuellen Bildungs- und Berufskarriere aus ihrer bzw. seiner Sicht äquivalente Kompetenzen vorzuweisen, kann ein *individueller Modulantrag* hinterlegt werden (vgl. Abbildung 4). Antragstellende haben nun die Möglichkeit, über den ebenfalls vorhandenen Button „individuellen Modulantrag hinterlegen“ den individuellen Bereich des Portfolios zu bearbeiten. Zu diesem Zweck ist hier in Bezug auf jedes einzelne Lernergebnis zu beschreiben, aufgrund welcher bereits erworbenen Lernergebnisse angenommen wird, dieses zu beherrschen. Die eingebrachten Lernergebnisse können Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sein, die formell, informell oder auch non-formal erworben wurden. Die Beschreibung kann mehr oder weniger ausführlich sein, sie kann auch anderen Quellen entnommen sein, wie zum Beispiel einem Rahmenlehrplan eines Berufs, der erlernt wurde, oder auch der Beschreibung eines Moduls, welches ggf. in anderen Kontexten erfolgreich abgeschlossen werden konnte. Wichtig zur Einordnung der eingebrachten Kompetenzen ist im vorgesehenen Feld eine kurze Beschreibung der Bildungs- oder auch Berufsphase(n), in der bzw. in denen die Lernergebnisse erworben wurden. Bestmöglich sind ergänzend Dokumente hochzuladen, die den beschriebenen Kompetenzerwerb belegen.

The screenshot displays the L3 AMS web application. The top navigation bar includes 'Dashboard', 'Information', 'Lebenslauf', 'Antragstellung', and 'Self-Assessment'. The sidebar on the left lists modules under 'Betriebssysteme': Informatik-Praktikum, Grundlagen der Informatik, Netzwerktechnik, Hardware und Systemarchitekturen, Grundlagen der Volkswirtschaftslehre, Rhetorik und Präsentation, Grundlagen Projektmanagement, Grundlagen der Programmierung, Datenbanken, and IT-Systemelektronik. The main content area shows the 'individueller Modulantrag' form. It has two buttons at the top: 'individueller Modulantrag hinterlegen' and 'pauschalen Modulantrag hinterlegen'. Below these is a list of topics: 'Eigenschaften und Merkmale gängiger Betriebssysteme', 'Dateisysteme', 'Prozesse', 'Multithreading', 'Treiberverwaltung', 'Speicherverwaltung', 'Benutzer- und Rechteverwaltung', 'Verzeichnisdienste (Active Directory, LDAP)', and 'Kommandozeilen (cmd, Shell, PowerShell)'. The form includes sections for 'Eingabe', 'Beschreibung' (with a text area containing placeholder text), and 'Bildungsphase' (with another text area containing placeholder text).

Abbildung 4: Die lernergebnisorientierte Bearbeitung eines Modulantrags im AMS-Portfolio

Antragstellende können jederzeit ihr *Antragsdokument* über die Funktion „PDF generieren“ erstellen und prüfen. Ebenso können sie im AMS-Portfolio auf Basis ihres Antrags zu jedem Zeitpunkt über die Funktion „Beratungsbedarf übermitteln“ persönlichen Beratungsbedarf anmelden. In einem Dialog sind dann die Problemstel-

lung zu skizzieren sowie die Fragen dazu zu formulieren. Um auf dieser Basis antragsorientiert möglichst zielgerichtet unterstützen zu können, werden der Antrag in der vorliegenden und für die Dauer des Beratungsprozesses fixierten Form sowie die Problem- und Fragestellung an die beratende Stelle auf der Hochschuleseite übermittelt.

Antragseinreichung und Antragsbearbeitung – vom Antragsportal zum Backend

Sind schließlich alle Angaben gemacht, alle Fragen geklärt und ist der Antrag final überprüft, wird er über das System vom Antragsportal in das Backend des Systems, an die vorgesehene Stelle in der Hochschule zur weiteren Bearbeitung und Prüfung übermittelt (vgl. Abbildung 5). Auf der Hochschuleseite kann über die Rollen- und Userkonfiguration der gewünschte Weg eines Anrechnungs- und/oder Anerkennungsantrags durch die Institution definiert werden. Beispielsweise ist es möglich, dass administrativ Beschäftigte die formale Vollständigkeit des Antrags prüfen, wissenschaftlich Beschäftigte eine inhaltliche Vorprüfung vornehmen und auf dieser Grundlage Modulverantwortliche ihre Empfehlung erarbeiten und schließlich dem Prüfungsausschuss zur Entscheidung vorlegen. Dieser wiederum kann seine Entscheidung im System vermerken oder sie an die Ebene der administrativ Beschäftigten zurückspielen, die ihrerseits das System dementsprechend aktualisieren. Aber wie kommt eine Anrechnungsentscheidung im AMS-Portfolio zustande, was sind dafür die Maßgaben?

Qualifikationsrahmen- oder Taxonomieorientierung

Der KMK-Beschluss I zur Anrechnung (KMK, 2002) legt fest, dass eine Äquivalenzüberprüfung auf der Grundlage der Analyse des Niveaus und der Inhalte (besser Lernergebnisse) vorzunehmen ist. Gleiches gilt im Kontext der Anerkennung in Bezug auf den ggf. vorhandenen wesentlichen Unterschied zwischen Herkunfts- und Zielqualifikationen. Auch hier ist der zentrale analytische Ansatz die vergleichende Analyse von Niveau und Inhalt. Für die Klärung der *Niveaufrage* werden in den überwiegenden Fällen entweder Instrumente herangezogen, die auf den acht Niveaustufen und drei bzw. vier Kategorien des europäischen oder deutschen Qualifikationsrahmens basieren oder aber auf Taxonomiestufen, wie sie beispielsweise erstmals von Bloom et al. (Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956) definiert wurden. Ab Herbst 2017 wird das L3 AMS auch in diesem Punkt konfigurierbar sein.

Bei der Qualifikationsrahmenorientierung werden dann konkret die ermittelten Niveaustufen miteinander verglichen, beim Vergleich der Taxonomien skizzieren die Werte der 5er-Skala von „deutlich unterschritten“ bis „deutlich überschritten“ das Ergebnis. Die Frage nach der *inhaltlichen Äquivalenz* bzw. nach dem inhaltlich orientierten wesentlichen Unterschied wird in beiden Fällen durch den zu bestimmenden *Grad der Überdeckung* dokumentiert. Dieser wird zukünftig – da nur scheinbar objektiv – nicht mehr mithilfe einer Prozentskala (0 bis 100 Prozent) und einem vorab definierten kritischen Sollwert, sondern mittels einer der Frage angemessenen ordinalen 4er-Skala mit den Werten „vollständig erfüllt“, „überwiegend erfüllt“, „teilweise erfüllt“, „gar nicht erfüllt“ bestimmt. Der Wert „überwiegend erfüllt“ ist beispielsweise an der HSW die kritische Stufe, die einem ca. 70-prozentigen Deckungsfaktor entspricht und ab dem dort angerechnet wird.

AMS-Portfolio und Gutachtengenerierung

Bei einer Antragsablehnung verlangt die Lissabon-Konvention eine inhaltlich nachvollziehbare Entscheidungsbegründung. Das deutsche Verwaltungsverfahrensgesetz⁴ (§ 39) verlangt dies grundsätzlich, unabhängig davon, ob ein Antrag positiv oder negativ beschieden wird. Eine Hochschule ist eine Verwaltungseinheit des jeweiligen Landes und die Abwicklung eines Anrechnungs- und/oder Anerkennungsantrags ist ein rechtsstaatlicher Verwaltungsakt. Demgemäß ist aufgrund gegebener Rechtslage ein (negativer) Bescheid, unabhängig davon, ob es um Anrechnung oder Anerkennung geht, immer inhaltlich nachvollziehbar zu begründen. Im Kon-

⁴ Verwaltungsverfahrensgesetz (VwVfG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. Januar 2003 (BGBl. I S. 102), das zuletzt durch Artikel 5 des Gesetzes vom 29. März 2017 (BGBl. I S. 626) geändert worden ist.

text der Bewertung eines eingereichten AMS-Portfolios wird diese Aufgabe durch die *Kommentarfunktion* erleichtert.

ID	Antrag vom	Antragsteller	Studiengang	Antrag zu	Status
13	13.06.2017, 11:37	Maria Musterfrau	Bachelor Wirtschaftsinformatik (Anrechnungsmodule)	1 Modul	In Bearbeitung

Abbildung 5: Übersicht eingegangener Anrechnungsanträge im Backend des L3 AMS

Die Person(en), die einen AMS-Portfolio-Antrag bearbeiten, haben im Zuge der Analyse und Bewertung direkt am Bildschirm die Möglichkeit, jeweils zu den lernergebnisbezogenen Beschreibungen der Antragstellenden Kommentare zu hinterlegen. Die Kommentare können in einem Dokument zusammengefasst generiert werden. Mit wenig Aufwand besteht dann die Möglichkeit, diese Vorarbeiten zu einem inhaltlich fundierten Gutachten in gewohnter Arbeitsumgebung auszuarbeiten, inklusive aller notwendigen Anlagen (beispielsweise mit dem Antrag und den Uploads). Die damit vorliegende *Ergebnisdokumentation* kann für verschiedene Zwecke genutzt werden: als Bescheid für die Antragstellenden, als Dokumentation für das Archiv, als Ressource für die Recherchedatenbank und nicht zuletzt als Gutachten zur Vorlage bei rechtlichen Auseinandersetzungen.

AMS-Portfolio: praktische Erfahrungen und Herausforderungen

Zielgruppe und Testszenario

Das AMS-Portfolio wurde 2016 im Projekt *Open IT*, im Rahmen der Probandengewinnung der HSW für die Erprobung des Bachelorstudiengangs Wirtschaftsinformatik und des Bachelor-/Masterprogramms IT Business Management, erstmals im Live-Modus getestet. Bei der Zielgruppe handelte es sich um neun Personen, die nicht die notwendigen formalen Voraussetzungen zur Teilnahme an den Anrechnungsstudiengängen nachweisen konnten. Das heißt, die Interessenten konnten weder eine IT-Ausbildung noch eine IT-Weiterbildung aus dem Bereich der operativen IT-Professionals nachweisen. Dadurch war es in Bezug auf die Teilnahmevoraussetzungen nicht möglich, ihnen die Anrechnungsmodule der Studiengänge pauschal anzurechnen. Die genannten Personen waren aber in ihrer langjährigen beruflichen Praxis in adäquat erscheinenden Tätigkeitbereichen beschäftigt und signalisierten ein hohes Interesse, an den Erprobungen der Studiengänge teilzunehmen. Unter Einbindung des AMS-Portfolios entschied die HSW in Kooperation mit der TU Darmstadt außerplanmäßig – quasi im Sinne der Öffnung der Hochschule – aktiv zu werden. Den hier beschriebenen InteressentInnen wurde angeboten, mithilfe des AMS-Portfolios und bezüglich der eigentlich pauschal anzurechnenden Module, die individuelle Anrechnung zu beantragen.

Vorbereitung des Systems und Beratungsstruktur

Nach entsprechender Vorbereitung des AMS-Portfolios, d.h. nach der Einpflege sämtlicher pauschaler Anrechnungsmodule im Backend des Systems, wurde der Zielgruppe die Möglichkeit gegeben, die individuelle Anrechnung der pauschal anzurechnenden Module zu beantragen. Letztlich haben acht der neun Interessierten die Möglichkeit wahrgenommen und einen Antrag mit dem AMS-Portfolio erstellt. Hinsichtlich der Überprüfung der Funktionalität des Systems wie auch der Nachvollziehbarkeit des methodischen Ansatzes des AMS-Portfolios wurden die ProbandInnen seitens des AMS-Entwicklungsteams gecoacht. Bei fachlichen Fragen zu den Modulen konnten sich die ProbandInnen, gesteuert über die Projektkoordination, an versierte AnsprechpartnerInnen der HSW richten. Aus der praktischen Bedienung des L3 AMS resultierten keine Probleme. Aber

die Antragstellenden hatten, beispielsweise sowohl aufgrund des erwarteten Kompetenzerwerbs „on-the-job“ und des dadurch nicht gegebenen Zugriffs auf entsprechende Formulierungen in Lehrplänen oder Unterrichtsmaterialien als auch aufgrund des informellen Charakters des Kompetenzerwerbs, durchaus Probleme hinsichtlich der geeigneten schriftlichen Formulierung ihrer bereits erworbenen Kompetenzen und auch hinsichtlich der Zusammenstellung der notwendigen Nachweisdokumente.

Resultat und Nutzen

Von acht Antragstellenden haben letztendlich eine Frau – die einzige Frau im Rahmen der Erprobung der IT-Studiengänge – und ein Mann das AMS-Portfolio-Verfahren, inklusive einem abschließenden „Fachgespräch auf Augenhöhe“ zwecks Verifizierung der eingebrachten Kompetenzen, erfolgreich durchlaufen. In Bezug auf die zur Zulassung notwendigen pauschalen Anrechnungsmodule im Umfang von bis zu 41 ECTS-Punkten ist es den anderen sechs ProbandInnen nicht gelungen, die entsprechenden Kompetenzen in ausreichendem Maße nachzuweisen. Alle ProbandInnen hatten sich direkt mit dem AMS-Portfolio befasst, das Self-Assessment kam im Vorfeld jedoch nicht zum Einsatz. Es wäre interessant gewesen, wie sich das Self-Assessment auf die Antragszahl ausgewirkt hätte, allerdings wäre dann auch das jetzt vorliegende Resultat ohne Self-Assessment nicht bekannt. Hier kann im Moment nur auf zukünftige Erfahrungen mit ähnlichen ProbandInnen verwiesen werden. Indessen war die Rückmeldung des Verfahrenskoordinators bei der HSW eindeutig: Die Bearbeitungs- und Bewertungsprozesse der eingereichten Anrechnungsanträge konnten durch den Einsatz des AMS-Portfolios gegenüber der üblichen MS-Word-basierten Vorgehensweise mit ca. 90 Prozent Zeitersparnis abgearbeitet werden.

Zentrale Herausforderungen aus verschiedenen Perspektiven

Aus *Perspektive der Programmierung* des AMS-Portfolios ist eine zentrale Herausforderung die Minimierung der Beratungsleistung auf den kaum standardisierbaren fachlichen Beratungsbedarf. Das bedeutet, das AMS-Portfolio, aber auch alle anderen AMS-Komponenten, sind funktional und ergonomisch weiter dahingehend zu optimieren, dass die Anwendung für alle Zielgruppen selbsterklärend wird. Unterstützen soll hier auch die systeminterne Hilfe, die gegenwärtig inhaltlich ausgearbeitet wird.

Eine damit im Zusammenhang stehende und noch zu lösende *didaktische Herausforderung* liegt darin, wie bildungsanalytische LaiInnen effektiv zu Profis hinsichtlich der Formulierung von bereits erworbenen Lernergebnissen geschult werden können. Das gilt insbesondere in Bezug auf non-formal und informell erworbene Kompetenzen. Unter Umständen liegt eine der Lösungsmöglichkeiten im seminaristisch organisierten Coaching der Antragstellenden. Sollte die Entwicklung eines Anrechnungsantrags in einem solchen Kontext gar als ECTS-fähiges Weiterbildungsmodul und Bestandteil des Zielstudiengangs aufgesetzt werden können, wäre das aus verschiedenen Perspektiven eine interessante Lösung:

- Beispielsweise hätten Antragstellende bei entsprechender Organisation über einen ausreichenden Zeitraum in den DozentInnen (wie auch in den KommilitonInnen) kompetente AnsprechpartnerInnen hinsichtlich formaler und auch inhaltlicher Fragen zu ihren Anträgen.
- Neben der Selbstreflexion der bislang erworbenen Kompetenzen in Bezug auf die Qualifikationsziele der Module trägt die gezielte Reflexion in der Gruppe mit großer Wahrscheinlichkeit zu einer höheren Qualität der Anträge bei.
- Das durch DozentInnen begleitete Weiterbildungsmodul „Entwicklung eines Anrechnungsantrags“ wird eine große Entlastung für die allgemeine und fachspezifische Studienberatung sein.
- Ist das Angebot als ECTS-fähiges Weiterbildungsmodul konzipiert, spricht nichts dagegen, die Kosten dafür, wie bei jedem anderen Weiterbildungsangebot auch, den TeilnehmerInnen in Rechnung zu stellen. Damit könnte dann in Punkto Anrechnungsberatung nicht nur die Organisations-, sondern auch die Refinanzierungsfrage beantwortet werden.

Unter *methodischen Gesichtspunkten* ist die elementare Herausforderung die personengebundene und darum immer subjektive Bewertung der eingereichten Unterlagen. Prozentuale Deckungsfaktoren sind daher, wie erläutert, auch nur scheinbar rational skaliert. So stellt sich die Frage: Spiegeln Ordinalskalen nicht besser die realen methodischen Möglichkeiten wieder? Und aus einer anderen Perspektive muss die Frage erlaubt sein: Unterscheiden sich dementsprechende Entscheidungsprozesse und Entscheidungen tatsächlich so grundsätzlich von den Qualitäts- und Skalierungsanforderungen bzw. von anderen üblichen Leistungsbewertungen an Hochschulen? In Anbetracht der Auswahlprozesse bezüglich der Themen und Fragen von Tests und Klausuren, mit Blick auf die Bewertungspraxis von Haus- oder Abschlussarbeiten und hinsichtlich der Notenfindung bei mündlichen Prüfungen dürften die Antworten auf diese Fragen mehr oder weniger auf der Hand liegen.

Literatur

- Bechtold, Gregor; Knoll, Matthias & Seger, Mario Stephan (2011). Lifelong Learning: Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 6(3), 99-110. Abgerufen von http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/BechtoldKnollSeger.pdf
- Bloom, Benjamin S. (Hrsg.); Engelhart, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H. & Krathwohl, David R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- KMK (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002, Bonn. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf
- KMK (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008, Bonn. Abgerufen von http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_II.pdf
- Seger, Mario Stephan; Beuthel, Regina & Schmiede, Rudi (2009). *Lifelong Learning effizient und qualitätsgesichert realisieren. Wege der systemübergreifenden Machbarkeit am Beispiel des Schnittpunkts von beruflicher und hochschulischer Bildung. Methoden und Strukturen zur Anrechnung vorgängig erworbener Lernergebnisse, inkl. Arbeitsmaterialien und Testergebnissen*. Darmstädter Studien zu Arbeit, Technik und Gesellschaft, Band 8. Aachen: Shaker.
- Seger, Mario Stephan & Waldeyer, Christina (2015). Anrechnungsmanagement. In Eva Cendon, Anja Eilers-Schoof, Luise B. Flacke, Monika Hartmann-Bischoff, Anja Kolesch, Wolfgang Müskens, Mario S. Seger, Judith Specht, Christina Waldeyer & Doreen Weichert, *Handreichung: Anrechnung Teil 1. Ein theoretischer Überblick*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

Dokumentation und Reflexion eigener Kompetenzen im Portfolio: Potenziale und Herausforderungen

Miriam Schäfer

Abstract

Im Rahmen des Projekts *BEST WSG – Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen* wurden an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld neue Studienformate für beruflich qualifizierte und berufstätige Personen entwickelt. Ein Bestandteil in diesen Studienangeboten ist die curriculare Verankerung eines Kompetenzportfolios, das der Erfassung und Reflexion der eigenen Kompetenzen dient. Die Studierenden arbeiten am Studienbeginn biografisch und lernen, ihre bislang erworbenen Kompetenzen zu erfassen und als Lernergebnisse zu formulieren. Im Studienverlauf setzen sie die Portfolioarbeit fort und dokumentieren und reflektieren ihren Kompetenzerwerb, ihr Lernverhalten sowie den Transfer in ihre berufliche Praxis in jedem Modul. Im vorliegenden Artikel werden die Erfahrungen mit der Portfolioarbeit anhand erster Evaluationsergebnisse beschrieben und besondere Herausforderungen benannt. Daraus lassen sich Gelingensbedingungen für die Portfolioarbeit im Studium ableiten.

Eckdaten

Kategorie	Portfolio
Zielgruppe (Für wen ist das Portfolio?)	Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen
Studiengang (Ausrichtung des Studiengangs)	Bachelor Soziale Arbeit, Master Personalmanagement
Ziele (Warum wird das Portfolio entwickelt/ eingesetzt?)	zur Dokumentation und Reflexion der eigenen Kompetenzen
Verortung im Studium (Zeitpunkt/-raum im Studienverlauf)	Eine Einführung in die Portfolioarbeit findet in der ersten Präsenzveranstaltung statt (mindestens zwei halbe Tage), die Arbeit wird dann im Studienverlauf fortgesetzt.
curriculare/rechtliche Verankerung (Wie/wo ist das Portfolio verankert?)	ist im Curriculum verankert und als Teil des Workloads mit berechnet
mediale Umsetzung (Wird das Portfolio vornehmlich auf Papier geführt oder als E-Portfolio? Mit welcher technischen Umsetzung?)	Das Portfolio wird auf Papier geführt. Die Studierenden erhalten am Studienbeginn einen Portfolio-Ordner, den sie mit Arbeitsblättern, Arbeitsproben und eigenen Notizen füllen.

Beschreibung des Portfolios: Verortung und Zielstellung

Einleitung

Studium und Lehre sollen kompetenzorientiert gestaltet sein. Diese Forderung ist sowohl lehr-/lerntheoretisch als auch bildungspolitisch begründet (Schaper, 2012, S. 9): Träges Wissen soll vermieden werden, indem ein direkter Anwendungsbezug hergestellt wird und das lernende Subjekt eine aktivere, selbstgesteuerte Rolle übernehmen kann. Wissen soll nicht mehr nur angeeignet werden, sondern handlungswirksam sein. Bildungspolitisch ist mit dem Bologna-Prozess die Forderung nach der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden laut geworden, was auch mit der Formulierung von Lernergebnissen einhergeht, anhand derer Studiengänge konzipiert werden sollen. Das heißt, es geht sehr konkret um die Frage, was Studierende *können* bzw. *können sollen*. Für die Hochschulen zieht das eine Reihe von Konsequenzen nach sich, denn mit einer stringenten *Kompetenz-*

orientierung verändert sich die Lehr-Lern-Gestaltung nachdrücklich: Dies betrifft die Rolle der Lehrenden, die nun beim Kompetenzerwerb unterstützen und begleiten sollen und Lernprozesse moderieren; weiterhin die Entwicklung studienbegleitender Maßnahmen, die auf die Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt sind, die Formen des Prüfens, die sich nun auf Kompetenzen beziehen sollen sowie die Gestaltung von Evaluations- und Qualitätssicherungsverfahren (ebd., S. 10 u. 41). Für die konsequente Umsetzung all dessen bietet sich die Idee des *Constructive Alignment* an (Biggs & Tang, 2011; vgl. dazu auch Mörth, 2016, S. 131).

Sich an Kompetenzen zu orientieren, bedeutet aber auch, dass diese sichtbar und benennbar sein müssen. Die Frage, was jemand kann, ist gar nicht so leicht zu beantworten, auch nicht für das Subjekt selbst – viele Fähigkeiten sind nicht präsent, weil sie z.B. aktuell nicht angewendet werden, oder lassen sich nicht so einfach in Worte fassen.

Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen bringen sowohl eine Berufsausbildung als auch Berufserfahrung in das Studium ein, zudem häufig eine umfassende Weiterbildungsbiografie und insgesamt mehr Lebenserfahrung durch ihr zumeist höheres Alter – d.h., sie bringen bereits eine ganze Reihe an Kompetenzen mit in das Studium. Die Studierenden dazu zu befähigen, diese Kompetenzen aufzudecken und zu formulieren, ist auch aus verschiedenen anderen Gründen sinnvoll (Schäfer, 2016, S. 142): Erstens drückt die Hochschule damit ihre Wertschätzung für vorgängig und außerhochschulisch erworbene Kompetenzen aus, zweitens kann so der Übergang in die Hochschule gestaltet werden, indem Anschlussstellen an das berufliche Handeln geschaffen werden (Bäcker, Cendon & Mörth, 2013) und drittens können die Studierenden durch die Reflexion der eigenen Kompetenzen auch im Abgleich mit dem Curriculum persönliche Studienziele und Erwartungen formulieren. Darüber hinaus können sie die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen aufzudecken und adäquat zu formulieren, auch dazu nutzen, sich diese auf das Studium anrechnen zu lassen.

An der Fachhochschule der Diakonie wurde, diesen Überlegungen folgend, in einigen Studiengängen ein *Kompetenzportfolio* curricular verankert. Dieses soll im Folgenden mit dem Fokus auf Potenziale und Herausforderungen vorgestellt werden.

Dokumentation und Reflexion von Kompetenzen

Zum Beginn des Studiums werden die Studierenden in die *Portfolioarbeit* eingeführt. Dafür sind im Curriculum mindestens zwei halbe Tage vorgesehen. Ziel der Einheit ist, die Studierenden für ihre eigenen Fähigkeiten zu sensibilisieren und ihnen Zugänge zu den eigenen Kompetenzen zu eröffnen. Dafür wird ein *biografieorientierter Ansatz* gewählt, der einen breiten Blickwinkel auf alle Lebensbereiche ermöglicht (Schäfer, 2016). Die Studierenden identifizieren Tätigkeitsbereiche in ihrem Leben, die über berufliche Handlungsfelder hinausgehen und beispielsweise auch Hobbies, Familienleben und Ehrenämter umfassen. In verschiedenen Einzel- und Gruppenarbeiten benennen sie die Tätigkeiten in jedem Handlungsfeld, wobei sie diese mit jeder Übung weiter differenzieren.

Ein Beispiel: Ein Student benennt als Hobby (und damit als Tätigkeitsbereich) „Dahlien-zucht“ und beschreibt dann sehr differenziert, was das alles an konkreten Tätigkeiten beinhaltet. Es zeigt sich, dass er dafür u.a. auch in einschlägigen Internetforen recherchiert und eine eigene Mailingliste für Dahlien-züchter gegründet hat.

Die Studierenden werden in verschiedenen, dafür entwickelten Aufgaben immer wieder dazu angehalten, in Gruppenarbeiten ihre Tätigkeiten ihren KommilitonInnen vorzustellen und sie mit ihnen zu erörtern. Dies soll dazu beitragen, sie einerseits sprachfähig zu machen und andererseits durch die Außenperspektive weitere Impulse dazu zu erhalten, welche Fähigkeiten sich in den Tätigkeiten zeigen. Anhand des obigen Beispiels zur Dahlien-zucht konnten z.B. Fähigkeiten hinsichtlich Internetrecherche, Administration einer Mailingliste und schriftlicher Kommunikation in englischer Sprache identifiziert werden.

Sind von der Handlungsebene her Fähigkeiten aufgedeckt worden, geht es im nächsten Schritt darum, diese adäquat in Worte zu fassen. Die Studierenden formulieren ihre Fähigkeiten als „learning outcomes“ des jeweiligen Tätigkeitsfeldes – analog zu den Lernergebnissen an der Hochschule. Dazu erhalten die Studierenden u.a. als Hilfsmittel die gleiche Verbliste, die auch den Lehrenden für die Formulierung von Lernergebnissen in den Modulhandbüchern zur Verfügung gestellt wird (Kennedy, 2008).

Ein Beispiel: Eine weitere Übung zur Formulierung von Lernergebnissen besteht darin, dass die Studierenden eine kompetenzorientierte Stellenausschreibung für ihre eigene Stelle verfassen. Darin formulieren sie konkret, was der/die Stelleninhaber/in können muss. Damit erfüllt die Aufgabe neben der Einübung von kompetenzorientierten Formulierungen noch einen weiteren Zweck: Den Studierenden wird deutlich, welche Kompetenzen sie in ihrer aktuellen Position einbringen.

Die Lehrveranstaltung zur *Einführung in die Portfolioarbeit* wird von MitarbeiterInnen des Projekts BEST WSG durchgeführt, die sich intensiv mit dem Thema Kompetenzorientierung und -erfassung auseinandergesetzt haben. Im Projekt wurden dazu diverse Arbeitsblätter und Aufgaben entwickelt (Schäfer, 2016; vgl. auch www.offene-fh.de). Am Ende der Einführungseinheit haben die Studierenden bereits begonnen, ihren persönlichen Portfolio-Ordner mit einigen Arbeitsblättern, Mindmaps und Notizen zu füllen. Einschränkend muss erwähnt werden, dass der Ordner keine umfassende oder gar vollständige Dokumentation aller Kompetenzen enthält, denn dies würde den Rahmen der Möglichkeiten bei weitem übersteigen. Es geht eher darum, sich ausgewählten Tätigkeitsfeldern exemplarisch zu nähern und zu lernen, wie man die eigenen Kompetenzen erschließen und sie anderen gegenüber kommunizieren kann. Den Studierenden ist es selbst überlassen, ob sie nach der Lehrveranstaltung das Instrument weiter für sich nutzen und weitere Tätigkeitsbereiche erschließen.

Die Einheit endet mit dem Ausblick auf die weitere Dokumentation und Reflexion der Kompetenzen im Studienverlauf. Hierfür werden für die im ersten Semester anstehenden Module Arbeitsblätter verteilt, auf denen die Studierenden sich mit den Lernergebnissen der Module auseinandersetzen, ihre eigenen Kompetenzen diesbezüglich einschätzen und Erwartungen, Fragen und Ziele für jedes Modul formulieren (Schäfer, 2015). Diese Arbeitsblätter werden für alle Module erstellt und jeweils zu Semesterbeginn für die dann stattfindenden Module ausgegeben. Ein vergleichbares Arbeitsblatt erhalten die Studierenden für jedes Modul zudem am Semesterende – dort reflektieren sie ihren Kompetenzzuwachs anhand der Lernergebnisse eines Moduls und zusätzlich die folgenden Fragen:

- Inwiefern haben sich Ihre Erwartungen an das Modul erfüllt?
- Welche Ihrer Fragen wurden beantwortet, welche sind u.U. noch offen geblieben?
- Wie konnten Sie sich mit Ihren Fähigkeiten und Kenntnissen in diesem Modul einbringen?
- In welchem Rahmen können und wollen Sie die erworbenen Kompetenzen in Ihrer beruflichen Praxis einsetzen?
- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten möchten Sie noch weiter vertiefen bzw. woran möchten Sie nach Ende des Moduls noch weiterarbeiten?
- Wie und unter welchen Bedingungen haben Sie in diesem Modul am besten gelernt?

Neben diesen standardisierten Arbeitsblättern, die vonseiten des Projekts zur Verfügung gestellt werden, sind alle Lehrenden des Studiengangs aufgefordert, das Portfolio in ihre Lehre einzubinden und für ihr Modul eine Reflexionsaufgabe für das Portfolio zu entwickeln. Dazu wurde ein Leitfaden für die Lehrenden erstellt, der über die Zielsetzung der Portfolioarbeit informiert und beispielhafte Aufgaben benennt. Dieser wird vor Modulbeginn zusammen mit den Arbeitsblättern an die Lehrenden versandt.

Am Ende des Studiums sollen die Studierenden dann einen gefüllten Portfolio-Ordner haben, der neben ihrem Zeugnis und Diploma Supplement die Kompetenzen belegen kann, die sie im Studium (und auch vorher) erworben haben. Die Frage danach, was sie am Ende dieses Studiums *können*, sollte sich anhand dieses Kompetenzportfolios leichter beantworten lassen.

Reflexion des Portfolioeinsatzes: Potenziale und Herausforderungen

Die Portfolioarbeit wird seit Ende 2015 an der Hochschule erprobt, zunächst in einer Zertifikatsweiterbildung, dann im Masterstudiengang Personalmanagement und zuletzt im 2017 gestarteten Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. Die Portfolioarbeit wird laufend evaluiert, bislang wurden zwei Evaluationen zur Einführungsveranstaltung in die Portfolioarbeit durchgeführt sowie eine Evaluation zur Fortsetzung der Portfolioarbeit im Studienverlauf¹. Aufgrund der relativ kleinen Studierendengruppen wurde jeweils ein qualitatives Design gewählt, in diesem Fall ein Gruppeninterview, das durch zwei Moderationstechniken – Zielscheibe und Positionslinien – (Scholz, 2015) vorstrukturiert wurde.

Ergebnisse der Evaluationen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden Evaluationen (Einführungsveranstaltung und Fortsetzung im ersten Studienjahr) im Masterstudiengang Personalmanagement referiert².

Grundsätzliche Einschätzung des Moduls

Die Evaluation zeigt, dass das Modul *Einführung in die Portfolioarbeit* zu Recht als fester Bestandteil des Studiengangs implementiert wurde. Die Zielscheibenmethode zeigt ein durchgängig positives Feedback zu den Bereichen „Relevanz des Themas“ und „Inhalt“. Das Thema „Kompetenz“ und die vorgestellten Methoden wurden als hoch relevant für die eigene berufliche Tätigkeit (z.B. Tätigkeitsbeschreibungen erstellen), aber auch für sich persönlich eingeschätzt: „Man kann den Inhalt sofort eins zu eins für sich umsetzen“. Gelobt wurde außerdem die Kompetenz der Dozentin, die sehr gut vorbereitet und strukturiert war und einen „großen Methodenkoffer“ dabei hatte. Im Gespräch wurden auch die Lehr-Lern-Methoden („hat uns super mitgenommen“) und die Unterstützung positiv hervorgehoben. Abgesehen davon, war das Modul aus Sicht der Studierenden ein sehr guter Einstieg, um an der Hochschule anzukommen und sich kennenzulernen (aus dem Evaluationsbericht 1, internes Papier).

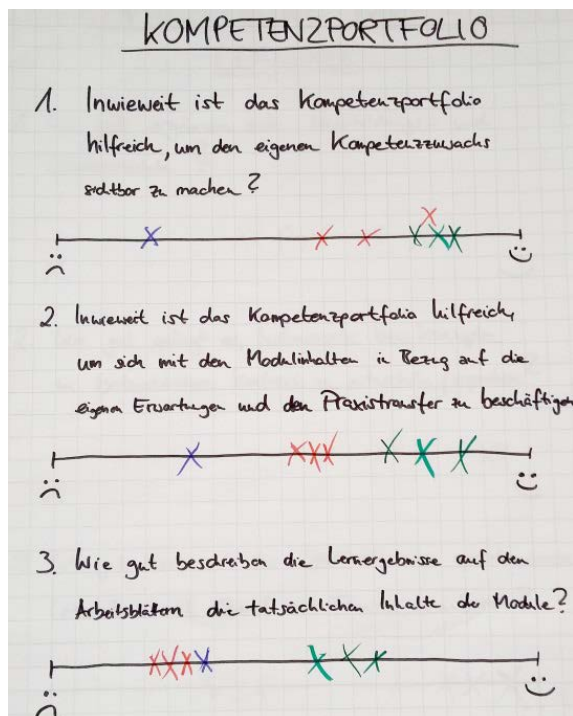


Abbildung 1: Positionslinien zur Portfolioarbeit (eigene Darstellung)

¹ die Evaluation umfasste neben der Portfolioarbeit noch weitere Aspekte, wie andere Module und studienorganisatorische Faktoren

² Aus dem ersten Evaluationsbericht, unveröffentlichtes Papier.

Für die Fortsetzung der Portfolioarbeit wurden in einer späteren Evaluationsrunde drei Fragen formuliert (vgl. Abbildung 1), zu denen sich die Studierenden auf einer Linie (mit einem positiven und einem negativen Ende) positionieren sollten³.

Nutzen des Portfolios zur Sichtbarmachung des Kompetenzzuwachses

In Bezug auf die Fragen, *inwieweit das Kompetenzportfolio hilfreich ist*, um den eigenen Kompetenzzuwachs sichtbar zu machen und sich mit den Modulinhalten in Bezug auf die eigenen Erwartungen und den Praxistransfer zu beschäftigen, fallen die Bewertungen tendenziell positiv aus. In den Statements werden mehrere Aspekte des Kompetenzportfolios thematisiert: Einerseits wird – wie auch schon bei der ersten Evaluation – betont, dass das Modul zum Kompetenzportfolio sehr gewinnbringend und nützlich für die Praxis sei (z.B. die kompetenzorientierten Formulierungen), andererseits wird bemängelt, dass das Instrument als studienbegleitendes Lerntagebuch zu viel Zeitaufwand bei nur geringem persönlichem Mehrwert erfordere und es möglich sei, auch ohne das Instrument einzuschätzen, ob man in dem jeweiligen Modul etwas gelernt habe oder nicht. Die Arbeitsblätter für die Reflexion und den Erwartungsabgleich werden insgesamt als gut nutzbar bewertet, allerdings wird die Handhabung aufgrund der vielen offenen Fragen als zu aufwendig empfunden. Da das Formulieren von Erwartungen und das ausführliche Beantworten der Fragen schwerfalle, wäre es aus Sicht der Studierenden besser, gäbe es standardisierte Antwortoptionen (z.B. eine vorgegebene Skalierung zum Ankreuzen).

In einem Fall wurde angegeben, dass die Reflexion des Kompetenzzuwachses und der Modulinhalte eher anhand des Modulhandbuches bzw. der Ablaufbeschreibung erfolge, wo ebenfalls Ziele und Kompetenzen aufgeführt seien.

Ein/e andere/r Studierende/r betrachtet die Studienmodule eher als „Impulsgeber“ und hat auch nicht die Erwartungshaltung, dass am Ende des Moduls ein Kompetenzzuwachs stattfinden muss: Schließlich sei das höchst individuell und auch von der jeweiligen Praxis bzw. von dem jeweiligen Betrieb abhängig, ob und wie man das Gelernte anwenden kann. Ohnehin könne man den Kompetenzgewinn erst in der Praxis einschätzen, weil dieser sich auch erst in der Praxis entwickle und nicht direkt nach dem Modul. Deswegen wäre es aus dieser Perspektive sinnvoller bzw. wertvoller, den eigenen Kompetenzzugewinn erst nach einer längeren Praxisphase abzufragen, um den Mehrwert des Portfolios für alle Beteiligten zu erhöhen.

Nutzen des Portfolios für die Einschätzung eigener Kompetenzen

Im Zusammenhang mit der *Einschätzung der Kompetenzen bzw. der eigenen Kenntnisse* wird darauf verwiesen, dass diese davon abhängig sei, wie man sich grundsätzlich einschätzt und selbst wahrnimmt. In diesem Zusammenhang wird die auf den Arbeitsblättern verwendete Antwortskalierung kritisiert, die zum Beispiel auch die Kategorie „Expertenwissen“ beinhalte. Die Kritik entzündet sich an der Definition von „Expertenwissen“: Denn dies könne sowohl z.B. heißen, dass man in seinem beruflichen Kontext tagtäglich mit einem bestimmten Thema konfrontiert ist und die „Wirklichkeit“ kennt, als auch, wie z.B. im Falle der in der Lehre tätigen DozentInnen, das Thema aus wissenschaftlicher Perspektive zu kennen. Auch wurden Zweifel daran geäußert, dass man sich bereits im Vorfeld eines Moduls oder des Studiums als Expertin/Experte für ein Feld bezeichnen kann, wenn man gar nicht einschätzen könne, „was da noch alles kommt“. Insgesamt sei die vorgegebene Skalierung („keine Kenntnisse“ bis „Expertenwissen“) mehrdeutig bzw. missverständlich und entspreche nicht der Realität. Als Beispiel wurde angeführt, dass unter Umständen ein Theorie-Praxis-Dilemma in der Art bestünde, dass man auf dem Papier zwar vielleicht Expertin/Experte sei und viel theoretisches Hintergrund- und Fachwissen erworben habe, dieses aber in der Praxis nicht umsetzen könne, weil es die betrieblichen Rahmenbedingungen nicht erlauben.

³ Aus dem zweiten Evaluationsbericht, unveröffentlichtes Papier.

Entsprechung der Lernergebnisse in den Arbeitsblättern und der Modulinhalte

Zur Frage, *inwiefern die Lernergebnisse auf den Arbeitsblättern den tatsächlichen Modulinhalten entsprechen*, fällt die Bewertung relativ verhalten aus. Die drei Personen, die an den Studienmodulen des Weiterbildungsträgers teilgenommen haben, beantworten diese Frage mit leicht positiver Tendenz, die übrigen geben an, dass die Lernergebnisse in den Arbeitsblättern und die Modulinhalte sich eher weniger entsprechen. Eine Person gibt an, die Arbeitsblätter nicht zu kennen, die Mehrheit der Studierenden gibt jedoch an, die Arbeitsblätter nicht zu nutzen. Nur ein/e Studierende/r füllt die Blätter regelmäßig aus. Kritisiert wird u.a., dass die Lernziele zu grob bzw. zu pauschal formuliert oder der Vielfalt der behandelten Inhalte nicht angemessen seien. Außerdem sei dies nicht in jedem Modul gleich. So seien teilweise die Inhalte der Module weitaus facettenreicher als die formulierten Lernergebnisse, teilweise tauchten aber in den Arbeitsblättern auch Begriffe auf, die im Modul gar nicht oder nicht differenziert genug behandelt würden.

Resümee

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Einführung in die Portfolioarbeit von den Studierenden sehr positiv bewertet wurde und in dieser Form weitergeführt werden wird. Je nach Studiengang und Gruppengröße kann und sollte sie jedoch leicht variiert werden. Im Masterstudiengang Personalmanagement wurde deutlich, dass die Studierenden nicht nur ein persönliches, sondern auch ein fachliches Interesse am Kompetenzportfolio hatten, weil sie selbst in ihrem Beruf mit Instrumenten der Kompetenzfeststellung arbeiten. Auch die Hilfestellung für kompetenzorientierte Formulierungen empfanden sie als für ihre berufliche Praxis hilfreich. Der theoretische Input zu Kompetenzfeststellungsverfahren und zum Kompetenzbegriff wurde daher ausgeweitet. Die Studierenden der Sozialen Arbeit schienen zunächst keinen unmittelbaren Bezug zum Thema Kompetenzorientierung zu haben, hier wurde dann eine Übung eingebaut, in der sich die Studierenden mit der Frage beschäftigen, wo in ihren Arbeitsfeldern Kompetenzorientierung eine Rolle spielt. Außerdem ging es in diesem Studiengang stärker um Fragen der Anrechnung über das Kompetenzportfolio, sodass hier ein besonderer Schwerpunkt zur Anrechnungsberatung ergänzt wurde.

Bei der Dokumentation und Reflexion des Studienverlaufs gibt es durchaus auch kritische Stimmen. Zusammen mit den Erfahrungen der ProjektmitarbeiterInnen und den Rückmeldungen von Lehrenden der Hochschule lassen sich hier folgende *Herausforderungen bzw. Verbesserungspotenziale* identifizieren:

- Lernergebnisse vs. „gelehrte Realität“: die Lernergebnisse aus dem Modulhandbuch, mit denen die Studierenden auf den Arbeitsblättern arbeiten, decken sich nicht immer mit der tatsächlichen Lehre. In Gesprächen mit den Lehrenden zeigt sich, dass diese es als ihr Recht und ihre Freiheit begreifen, die Lehre anders zu gestalten und vom Modulhandbuch abzuweichen.
- Überarbeitung der Arbeitsblätter: Die Skalierung zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen sollte überarbeitet werden. Es bietet sich an, hier Bezug auf andere Selbsteinschätzungsinstrumente zu nehmen. Zudem sollte geprüft werden, ob einige der offenen Fragen durch geschlossene ersetzt werden können – allerdings scheint dies als Anregung für eine Reflexion des eigenen Lernens und des eigenen Kompetenzerwerbs wenig zielführend. Hier sollte den Studierenden eher der Mehrwert dieser Reflexion verdeutlicht werden.
- erlebter Mehrwert des Portfolios: Insgesamt stellt sich für die Studierenden die Frage nach dem Mehrwert. Das Portfolio sollte als gewinnbringend erlebt und nicht als zusätzliche Belastung empfunden werden – scheinbar lässt sich dies jedoch nicht allein durch die Verankerung im Workload erreichen, sondern das Portfolio muss stärker in die Lehre eingebunden werden und auch für Lehrende ein selbstverständlicher Bestandteil werden, den sie für sich nutzen können.
- Dilemma Kooperationen: Im Masterstudiengang Personalmanagement finden Module auch bei einem kooperierenden Weiterbildungsträger in Berlin statt – dies ist ein zentrales Merkmal des Studiengangs und soll neue Zugänge über die Weiterbildung ins Studium eröffnen. Die Portfolioarbeit wird durch die-

se Bildungssystem-übergreifenden Kooperationen jedoch erschwert – die Erfahrung zeigt, dass die Portfolioarbeit dort vonseiten der Lehrenden quasi gar nicht stattfindet.

Aus diesen Herausforderungen lässt sich als *zentrale Gelingensbedingung* ableiten: Der Mehrwert der Portfolioarbeit im Studienverlauf muss für Lehrende und Studierende deutlicher werden. Die curriculare Verankerung darf nicht nur darin bestehen, dass sie im Modulhandbuch beschrieben und im Workload abgebildet ist, sondern sie muss inhaltlich und didaktisch in die Module integriert werden. Damit kommt den Lehrenden eine besondere Rolle zu, sie müssen für die Portfolioarbeit gewonnen werden und die Idee mittragen. Wenn die Lehrenden nicht bereit sind, das Portfolio aktiv in ihre Lehre einzubinden und die Studierenden dazu zu motivieren, damit zu arbeiten, scheint die Portfolioarbeit zum Scheitern verurteilt. Trotz aller Potenziale lässt sich resümieren: Portfolioarbeit ist kein Selbstläufer.

Literatur

- Bäcker, Eva Maria; Cendon, Eva & Mörth, Anita (2011). Das E-Portfolio für Professionals – zwischen Lerntagebuch und Kompetenzfeststellung. *Zeitschrift für e-learning*, 3/2011, S. 37-50.
- Biggs, John & Tang, Catherine (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. Auflage). New York: Open University Press.
- Kennedy, Declan (2008). *Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis. Ein Leitfaden*. Bonn: DAAD.
- Mörth, Anita (2016). Kompetenzen und Lernergebnisse. Umsetzungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 121-137). Münster: Waxmann.
- Schäfer, Miriam (2015). Chancen der curricularen Verankerung eines Kompetenzportfolios. In Miriam Schäfer, Michael Kriegel & Tim Hagemann (Hrsg.), *Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an offenen Hochschulen* (S. 171-182). Münster: Waxmann.
- Schäfer, Miriam (2016). Das Kompetenzportfolio. Ein Beispiel aus der Praxis berufsbegleitender Studiengänge. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 139-155). Münster: Waxmann.
- Schaper, Niclas (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf
- Scholz, Lothar (2015). *Methoden-Kiste – Methoden für Schule und Bildungsarbeit* (6. Auflage). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Über Theorie-Praxis-Lernaufgaben zum E-Portfolio

Benjamin Klages und Stefan Reinders

Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird ein Beispiel eines Portfolios beschrieben, bei dem Reflexion über Dokumentation in mindestens zweierlei Hinsicht bedeutsam wird. Zum einen wird darin inhaltlich entlang von sogenannten Theorie-Praxis-Lernaufgaben ein zentrales Moment von Professionalisierung kontinuierlich expliziert und ins Lehr- und Studiengeschehen integriert. Zum anderen wird über die Form, sowohl als differenzierte Aufgabenstruktur als auch über die Oberfläche eines digitalen Moodle-Kursraumes, veränderten Studienbedingungen entsprochen. Konzeptionelle Begründungen und Realisierungen sowie erste Erfahrungen im Umgang mit dem E-Portfolio in einem berufsbegleitenden Studiengang im Bereich Sozialwesen bilden die Bezugspunkte dieser Dokumentation¹.

Eckdaten

Kategorie	Portfolio
Zielgruppe (Für wen ist das Portfolio?)	berufsbegleitend Studierende
Studiengang (Ausrichtung des Studiengangs)	Bachelorstudiengang Soziale Gerontologie, kostenfrei
Ziele (Warum wird das Portfolio entwickelt/ eingesetzt?)	Explizierung von Theorie-Praxis-Zusammenhängen; Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen als Ausgangspunkt für das Studium
Verortung im Studium (Zeitpunkt/-raum im Studienverlauf)	das gesamte Studium begleitend, pro Modul/Semester eine Theorie-Praxis-Lernaufgabe, jeweils für die veranstaltungsfreie Zeit
curriculare/rechtliche Verankerung (Wie/wo ist das Portfolio verankert?)	curricular – Umfang der Bearbeitungszeit wird bei der Berechnung von Kreditpunkten als Selbststudienzeit berücksichtigt. Einführung, Begleitung und Rückmeldung der Aufgaben werden im Deputat der jeweils Lehrenden geltend gemacht.
mediale Umsetzung (Wird das Portfolio vornehmlich auf Papier geführt oder als E-Portfolio? Mit welcher technischen Umsetzung?)	als das Studium begleitender Moodle-Kursraum einer jeweiligen Studierenden-Kohorte

Beschreibung des Portfolios: Verortung und Zielstellung

Anspruch/Haltung

Für Professionalisierungszusammenhänge, wie es Studiengänge darstellen, gelten Theorie-Praxis-Verhältnisse aufgrund ihres reflexiven Potenzials als konstitutiv. Einen Aspekt dieser Reflexivität bildet die Rückbindung des wissenschaftlichen Wissens an das Wissen der beruflichen Praxis. Reflexiv daran ist, dass es dabei weniger um buchstäblich einfache Vollzüge von Übertragung oder die 1:1-Anwendung der einen Wissensform auf die andere geht, sondern vielmehr um eine diffizile Form von *Relationierung* (Dewe, 2012). Das spezifische Potenzial der Professionalisierung bildet also genau die Differenzierung der Zusammenhänge, in denen auf eine bestimmte fachliche, soziale Praxis hin Wissen entsteht. Was in den beruflichen Zusammenhängen in der Regel unter

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf Auszügen des Textes von Klages & Schacke (2017) in der Schriftenreihe LehrPraxis_KHSB. Die Schriftenreihe adressiert vor allem Lehrende der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin, mit dem Anliegen, dort stattfindende Lehre einander zu zeigen und zu diskutieren.

Handlungsdruck fallspezifisch und situativ entschieden und getan werden muss, kann in wissenschaftlich disziplinären Zusammenhängen zeitlich und räumlich entzerrt sowie perspektivisch vielfältiger thematisiert werden.

Diese Bezugnahme in einem produktiven Sinne zu gestalten, obliegt in der Regel den professionellen Akteur_innen, die akademisch ausgebildet und schließlich im Berufsfeld mit entsprechenden Handlungsanforderungen konfrontiert sind. Nicht selten jedoch, und vor allem in Hochschulen angewandter Wissenschaften, wird diese Bezugnahme auch in der curricularen Gestaltung von Studiengängen expliziert und im Studienverlauf von der Studieneingangsphase über die Praktikumsphasen bis hin zum Studienabschluss in Lernarrangements aufgegriffen. Das hier gezeigte Beispiel soll ein solches Arrangement darstellen, dessen Besonderheit vor allem in der Kontinuität im Studienverlauf liegt und dabei Portfoliocharakter aufweist.

Die Arbeit an dem hier so genannten *E-Portfolio* wird entlang von Aufgabenstellungen strukturiert, die einen wesentlichen Ausschnitt des besagten Professionalisierungsprozesses fokussieren. Dabei werden sowohl die dezidierte Einübung einer wissenschaftlich-disziplinären Perspektivierung auf berufspraktische Handlungszusammenhänge als auch die ausdrückliche Unterscheidung von und gleichzeitige Bezugnahme auf Theorie und Praxis – im Sinne eines stetig spannungsgeladenen, produktiven Problemzusammenhangs – intendiert. Und das insofern, als die Studierenden in der Arbeit am E-Portfolio aufgefordert sind, ihre fachwissenschaftliche Praxis durch die Arbeit an Konzepten und Theorien in ein begründetes Verhältnis sowohl zu ihren persönlichen Erfahrungen und Haltungen als auch zu der einschlägigen tätigkeitsfeld- und einrichtungsspezifischen Handlungspraxis zu setzen. Dabei wird in verschiedenen Formen von Selbstbeobachtung und -bewertung des eigenen Tuns wie auch in Momenten der Beobachtung und Bewertung oder explizit des Mittuns durch Peers und Lehrende im besten Fall ein Austausch von Fachwissen und Positionen organisiert, dem reflexives Potenzial innewohnt.

Über den gesamten Studienverlauf werden dabei sowohl Arbeiten einzelner Studierender als auch kollaborative Erzeugnisse inklusive der einhergehenden Diskurse in einem gemeinsamen Moodle-Kursraum dokumentiert. Dadurch können wesentliche Verschiebungen in der Konzipierung von Studium und Lehre zum Vorschein kommen: einerseits von ausschließlich individualisiertem Lernen zum Lernen in und von Gemeinschaften (Lave & Wenger, 1991) und andererseits von Lehrenden als Dozierenden zu Lehrenden als Diskurspartner_innen und Beratenden (Häcker, 2012) und im besten Fall Lernenden.

Inhalte

Das E-Portfolio ist über sogenannte *Theorie-Praxis-Lernaufgaben* (TPL) strukturiert. Pro Modul gibt es eine TPL (vgl. Tab. 1). Diese wiederum sind organisatorisch Bestandteile von Bausteinen mit engstem Bezug zur Aufgabe.

Tabelle 1: Überblick über sämtliche TPL des E-Portfolios im Studiengang Soziale Gerontologie (eigene Darstellung)

Modul-/Bausteintitel	Theorie-Praxis-Lernaufgabe (TPL)
1 wissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse rezipieren und anwenden	„Betrachtung der eigenen beruflichen Praxis aus der Perspektive einer ausgewählten Theorie“
2 Bedarfe identifizieren und Ressourcen erschließen	„Anwendung eines Assessmentinstruments zur Angehörigenbelastung in der Praxis“
3 ältere Menschen und ihr Umfeld unterstützen und beraten	„Dokumentation und Reflexion einer authentischen Beratungssituation im gerontologischen Praxisfeld“
4 systembezogene Defizite erkennen und Konzepte entwickeln	„innovative Konzepte für spezifische Zielgruppen“
5 Theorie und Empirie ausgewählter Handlungsanlässe – Einführung in die Wahlpflichtmodule	„Bedarfserhebung mithilfe ausgewählter Methoden“
6 Methoden ausgewählter Handlungsanlässe umsetzen	„Dokumentation der Projektplanung und -umsetzung in den Wahlpflichtmodulen“
7 Menschen an ihrem Lebensende unterstützen und begleiten	„Reflexion des eigenen Umgangs mit Tod und Sterben am Beispiel einer beruflichen Situation“

8 Handlungsspielräume in Organisationen analysieren und nutzen

„Beobachtung und Reflexion der eigenen beruflichen Praxis aus der Perspektive eines qualitätsbezogenen Ansatzes“

Zentrales Moment dieser Bearbeitungsstruktur ist die schriftliche Auseinandersetzung mit fachlichen Perspektiven, wie sie beispielsweise auch in gängigen Planungsprozessen oder nachträglichen Analysen von spezifischen Handlungssituationen in professionellen Kontexten abgebildet sind oder sein sollten. Hier wie da kommt der kommunikativen Auseinandersetzung, sowohl mit eigenen fachlichen Überlegungen als auch mit Perspektiven anderer am Arbeitsprozess Beteiligter, eine bedeutende Rolle zu.

Modul:	Lehrveranstaltungseinheit / Themenkomplex:	Verantwortlich:
1	1.3 Professionsbezogene und disziplinäre Verortung und Reflexion	Prof. C. Schacke
Aufgabentyp: <p>In dieser Praxisaufgabe sollen Sie die alternansbezogenen Theorien, die Sie in Modul 1 kennengelernt haben, mit Ihrer beruflichen Praxis verknüpfen. Die Frage 1 bearbeiten Sie mit den Kommiliton_innen Ihrer Arbeitsgruppe. Die Fragen 2-5 bearbeiten Sie bitte für sich.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diskutieren Sie mit Ihren Kommiliton_innen darüber, welche der Theorien für Ihren jeweiligen Praxishintergrund besonders fruchtbar sind. Wählen Sie einen theoretischen Ansatz aus, den Sie zur Betrachtung Ihrer beruflichen Praxis heranziehen möchten. 2. Stellen Sie kurz und mit eigenen Worten die Theorie dar, die Sie auf Ihren Praxiskontext übertragen möchten. Benennen Sie die Grundidee und die wesentlichen Konzepte des Ansatzes. Fertigen Sie ggf. ein entsprechendes Schaubild an. Begründen Sie die Auswahl des Ansatzes. (ca. 1 Seite) 3. Setzen Sie sich die entsprechende Theoriebrille auf und betrachten Sie Phänomene aus Ihrer Praxis (Beobachtungen von Situationen, Interaktionen, Fallgeschichten). Finden Sie Beispiele für die einzelnen Konzepte, die die Theorie beinhaltet (z.B. Selektion, Optimierung, Kompensation). Überprüfen Sie die Implikationen des theoretischen Ansatzes. 4. Greifen Sie eine für Sie bedeutsame berufliche Situation heraus, die Sie theoretisch analysiert haben. Schildern Sie diese so genau wie möglich aus der Perspektive der gewählten Theorie. Ordnen Sie die Praxisphänomene den theoretischen Konzepten zu. Gehen Sie auch auf die Prozesse ein, die das theoretische Modell postuliert (ca. 1 1/2 Seiten) 5. Fassen Sie Ihre Erfahrungen mit dem Theorie-Praxis-Transfer zusammen: Wie schwer oder leicht ist Ihnen der Versuch, Ihre Praxis durch eine theoretische Brille zu betrachten, gefallen? Wie hilfreich war die Theorie, um Ihre Praxis differenzierter beschreiben und verstehen zu können? (ca. 1 Seite) 		

Abbildung 1: exemplarische TPL (eigene Darstellung)

Mehrere Studierende bearbeiten zwischenzeitlich eine Aufgabenstellung (Abbildung 1 zeigt ein Beispiel) und Lehrende kommentieren und beraten dieses Vorgehen oder die Resultate daraus. Studierende erfahren in diesem Zuge beispielsweise die Parallelität oder gar Widersprüchlichkeit von legitimen Perspektiven auf ein identisches soziales Phänomen respektive eines Lerngegenstands. Gleichzeitig können darüber die unterschiedlichen Arten und Weisen des (fach-)sprachlichen Umgangs damit als eine bestimmte Form eines professionellen Umgangs zum Ausdruck kommen und geübt werden.

Reflexion

Reflexion bildet gemeinhin den konzeptionellen Wesenskern von Portfolioarbeit. Auch hier sollen *Reflexionen auf die Studieninhalte* angeregt werden und zwar als Modi unterschiedlicher Formen der Distanzierung zur je eigenen, persönlichen und fachlichen Perspektive darauf (Hilzensauer, 2008). Diese Distanzierung erfolgt vor allem in einer zeitlichen, einer räumlichen und einer sozialen Dimension.

Zeitliche Dimension insofern, als Portfolios strukturierte Dokumentationen darstellen, in denen spezifische Momente eines Arbeits- und Lernprozesses fixiert, geordnet und nachgängig verfügbar gehalten werden. Dabei

kann sowohl ein Prozess als auch ein Produktcharakter des Tuns, also zum einen, wie etwas vollzogen wurde und zum anderen, was das Ergebnis des Schaffens darstellt, dokumentiert und damit nachgängig in den Blick genommen werden. Dieser Form einer *ReVision* wird vor allem in der Didaktisierung von Lehr-Lern-Zusammenhängen reflexives Potenzial zugeschrieben (Elsholz & Knutzen, 2010). Eine derartige Reflexion kann sich über den gesamten Prozess im Umgang mit dem Portfolio vollziehen, im Sinne von während und auch nach der Erarbeitung von (Lern-)Gegenständen.

Räumliche Dimension dahingehend, dass die Bearbeitung der TPL im Anschluss an die Präsenzzeit des jeweiligen Moduls/Semesters am beruflichen Arbeitsplatz der Studierenden erfolgt. Dabei passiert in gewisser Hinsicht eine ‚Durchmischung‘ der Lernorte. Anders gesagt, es wird ein zusätzlicher, virtueller Ort geschaffen, der als Hybrid zwischen dem Lernort Hochschule und dem Lernort Berufspraxis besonderes Potenzial für den Aufbau professionellen Handlungswissens aufweist (Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016). Durch die medial gestützte Interaktions- und Dokumentationsoption findet eine gewisse Form der Flexibilisierung der räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen im Umgang mit wissenschaftlicher Theorie und Berufspraxis statt: Wissen, das klassischerweise isoliert im Präsenzstudium oder dem sogenannten Selbststudium thematisiert und angewendet wird, ist nun in diesem neuen Kontext und in einer potenziell anderen Art und Weise thematisierbar (Klages, Ferrin, Lull & Bestmann, 2015).

Die *soziale Dimension* wird vor allem über die strukturierten Gelegenheiten der Suche und der aktiven Erzeugung von Anknüpfungspunkten für Studierende konzipiert. Diese Anknüpfungen können tendenziell auf unterschiedlichen Ebenen liegen, wie sowohl eher grundsätzlich in Bezug auf fachliche Perspektiven als auch in Bezug auf die Sichtweisen und Erfahrungen von Kommiliton_innen und Lehrenden. Dabei können sich die Rollen im Umgang miteinander verschieben oder sowohl eine andere Frequenz und Notwendigkeit als auch eine andere Form der Kontaktaufnahme realisiert werden. Hierdurch kann es Studierenden möglich sein, sich in ihrer eigenen Fachlichkeit sprachlich und schriftlich auszuprobieren und sich in Relation zu der fachlichen Position des/der Lehrenden zu setzen und darüber durchaus neu zu verorten. Lehrende können demgegenüber den fachlichen Stand der Studierenden, sowohl als Entwicklungsschritt als auch als professionelle Positionierung in Handlungsfragen, dezidiert in Ihrer Lehrausgestaltung berücksichtigen und für entsprechende Didaktisierungen wirksam werden lassen.

Dieser Wechsel der Perspektivierungen auf die Handlungs- und Lernzusammenhänge ist somit tendenziell vergleichbar mit einem Changieren zwischen den unterschiedlichen professionsrelevanten Wissensbereichen und deren Potenzialen im Umgang mit der fachlichen Wirklichkeit.

Begleitung

Die für den jeweils aktuellen Baustein verantwortliche Lehrperson übernimmt sowohl die Einführung der Studierenden in das gemeinsame Bearbeitungsprocedere zum Ende der Präsenzzeit des jeweiligen Bausteins als auch die Begleitung und Rückmeldung zu den Reflexionen der Aufgaben auf der Lernplattform Moodle. Ihr kommen dabei zwei wesentliche Funktionen zu: Zum einen soll sichergestellt werden, dass die Voraussetzungen für die Umsetzung der Aufgabe in der beruflichen Praxis gegeben sind. Das ist besonders bei den Aufgaben von Bedeutung, denen ein deutlicher Interventionscharakter in diesem Zusammenhang zukommt, indem sie beispielsweise in der Interaktion mit Klient_innen realisiert werden. Zum anderen soll das abschließende Feedback der Lehrperson als Einführung einer dritten fachlich fundierten Perspektive fungieren. Über verständigungsorientierte Rückmeldungen zwischen Studierenden und Lehrenden wird eine fachliche Positionierung gefordert und gefördert.

Tutor_innen begleiten die Studierenden sowohl mit vorbereiteten Übungseinheiten als auch mittels spontaner wie intensiver individueller Unterstützung. Zugleich arbeiten sie mit den Lehrenden, denen die Form der TPL im E-Portfolio unbekannt ist. Darüber hinaus werden die Arbeitgebenden der Studierenden über die TPL informiert und haben der Bearbeitung dieser in der Arbeitszeit zugestimmt, ihnen kommt jedoch keine explizite Rolle im E-Portfolio zu.

Materialien

Die materiale Unterstützungsstruktur der E-Portfolioarbeit fokussierte im Wesentlichen auf vielfältige Interaktionsmöglichkeiten, die im Lehr- und Studiengeschehen über den Moodle-Kursraum abgebildet werden. Neben dezidierten Informationen aus dem Modulhandbuch, die auf diesem Weg präsent ins Lehr- und Studiengeschehen einbezogen werden (vgl. Abbildung 2), sind zudem im Zuge der einzelnen TPL Foren und Feedbackoptionen zur Verständigung integriert (vgl. Abbildung 3).

Lernaufgabe Modul 1

Theorie-Praxis-Lernaufgabe	Baustein	Lehrperson(en)
Betrachtung der eigenen beruflichen Praxis aus der Perspektive einer ausgewählten Theorie	1.3 Professionsbezogene und disziplinäre Verortung und Reflexion	Frau Schacke

M1 Aufgabenstellung
 M1 Praxistransfer
 Moodle-Kursraum Modul 1 bitte klicken:

Modul 1

Abbildung 2: Modulinformationen zur TPL (eigene Darstellung)

Name @stud.khsb-berlin.de	Zur Bewertung abgegeben	Bewertung	Bearbeiten	Sonntag, 13. September 2015, 21:37	SOK-Model-Übertragung-Nr.4-Theoriebrille.docx	Kommentare (1)
Name @stud.khsb-berlin.de	Zur Bewertung abgegeben	Bewertung	Bearbeiten	Freitag, 18. September 2015, 09:02	TPP (1).docx	Kommentare (1)
Name hsb-berlin.de	Zur Bewertung abgegeben	Bewertung	Bearbeiten	Sonntag, 13. September 2015, 21:19	2. Teil portfolioaufgabe.docx	Kommentare (1)
Name @stud.khsb-berlin.de	Zur Bewertung abgegeben	Bewertung	Bearbeiten	Freitag, 18. September 2015, 00:18		
Name @stud.khsb-berlin.de	Keine Abgabe Abgabeende überschritten seit: 193 Tage 15 Stunden	Bewertung	Bearbeiten	-		

Abbildung 3: Feedback-Matrix der Lehrenden im Moodle-Kursraum (eigene Darstellung)

Es werden hier also sowohl Inhalte als auch Formen von Kommunikation materialisiert sowie Erfahrungen mit verbreiteten medialen Settings und den Verschiedenheiten der Art und Weise des Umgangs damit. Dem kommt vor dem Hintergrund der einfachen wie bedeutungsschweren Formel, kommunikatives Handeln setzt kommunikative Kompetenz voraus (Habermas, 1981), besondere Bedeutung zu, sodass es gilt, sich diese Kompetenz, ebenso wie andere Kompetenzen auch, anzueignen und sie zu aktualisieren. Diese Aneignung vollzieht sich in der Regel über lebendige Diskussionen in Seminaren, die kursorische Lektüre von Büchern oder die Ausformulierung eigener Textbeiträge als jeweils eigene Formen interaktiver Bezugnahmen. In dem hier beschriebenen interaktiven Setting wird sowohl dem reflexiven Umgang mit professionsspezifischen Themen als auch den Eigenheiten der Verständigung in digital-unterstützten Umwelten Bedeutung zugeschrieben und beide werden geübt.

Motivationsstrategien

Formal ist eine TPL Teil eines sogenannten Blended-Learning-Bausteins. Für die erfolgreiche Teilnahme an dem Baustein ist die Bearbeitung der Aufgabe durch die Studierenden obligatorisch, wobei sich die formale Beurteilung in diesem Zusammenhang lediglich auf erledigt oder entsprechend nicht-erledigt reduziert, während Formen der inhaltlichen Beurteilung im Beratungsprozess ihre Entsprechung finden. Der Umfang der Bearbeitungszeit wird bei der Berechnung der Kreditpunkte als Selbststudienzeit berücksichtigt und gleichzeitig gegenüber den Arbeitgebenden kommuniziert, sodass gegebenenfalls dort zumindest Teile der TPL bearbeitet werden können. Entsprechend werden die jeweiligen Einführungen, Begleitungen und Rückmeldungen der Aufgaben im Deputat der jeweils Lehrenden geltend gemacht.

In der Didaktisierung des Lehr- und Studiengeschehens werden einerseits die Bedeutung der Verbindung der Lernorte und andererseits der Themenkomplex Vereinbarkeit im berufsbegleitenden Studium berücksichtigt. Damit werden zwei, die Studiendauer begleitende und in der Regel als für berufsbegleitende Studierende zentral wahrgenommene Anforderungsmomente explizit aufgegriffen und in einer spezifischen Weise thematisiert respektive für eine anderweitige Bearbeitung sichtbar gemacht. Studierende und Lehrende sollen somit besser ein praktikables Arbeitsbündnis als Studiergemeinschaft herstellen können.

Reflexion des Portfolioeinsatzes: Potenziale und Herausforderungen

Herausforderungen und Lösungsansätze

Im Rahmen des E-Portfolios wurden bislang fünf der insgesamt acht TPL bearbeitet (Stand Sommersemester 2017). Die dritte Studierendenkohorte wird im aktuellen Semester die Arbeit daran beginnen. Vor allem der Umgang mit der Lernplattform Moodle wurde von Studierenden und Lehrenden als herausfordernd erlebt. Aufgrund von vergleichbaren Erfahrungen aus anderen hochschuldidaktischen Entwicklungszusammenhängen der Hochschule wurden daher bereits im Vorfeld zusätzliche Kapazitäten eingeplant, sodass beispielsweise Tutorinnen mit entsprechenden Übungsangeboten und intensiver individueller Unterstützung dazu beitragen konnten, das Procedere der TPL kontinuierlich praktikabel für die Beteiligten zu gestalten. Dass dabei allen Beteiligten ein gewisser Grad an Unerfahrenheit in derart onlinestrukturierter und veranstaltungszeitübergreifender Lehre und Studium beigemessen wurde, konnte einerseits in gewisser Hinsicht als nicht förderlich für konstruktives Arbeiten verstanden werden, bot aber andererseits Raum für gemeinsames Ausprobieren.

Was nicht über konstruktive Problematisierung geklärt werden konnte, wurde möglichst konzeptuell angepasst. So spielten die über die TPL gewonnenen zeitlichen Flexibilitäten dann vor allem wieder eine Rolle, als Gruppenarbeiten nur schwerlich synchronisiert werden konnten, da in der vorlesungsfreien Zeit für die Studierenden berufliche Verpflichtungen im Vordergrund stehen. Das erschwerte kollaboratives Arbeiten und führte zurück zu deutlich individualisiertem Studieren, entsprechend der spezifischen Voraussetzungen der Studierenden. Die Ausnahme dazu bildeten vereinzelt Gruppen, die sich aus pragmatischen oder inhaltlichen Gründen einem identischen Praxisfeld zuwandten und darum eine Schnittstelle in der Bearbeitung der TPL ausgebil-

det haben. Damit tut sich insgesamt also eine besondere Herausforderung auf insofern, als das ursprünglich argumentativ-schriftliche und auf diskursive Arbeitsweisen ausgerichtete Format an zumindest einer Stelle eine strukturelle Diskrepanz aufweist. Inwiefern sich das für die gesetzten Studienziele als problematisch erweist oder ob es sich um ein singuläres Phänomen handelt, dessen Erscheinung sich mit zunehmender Praxis verändert, soll beobachtet werden.

Darüber hinaus wurden bisher die TPL eher als singuläre Aufgabenkomplexe bearbeitet und weniger als dezierte Bestandteile eines studienbegleitenden und -begründeten Transformationsprozesses thematisiert. Durchaus offen ist noch, wie in den abschließenden Semestern seitens der Studierenden auf diese Dokumentationsform als E-Portfolio reflexiv Bezug genommen wird, nämlich entweder weiterhin tendenziell individuell entschieden und unangeleitet oder systematisch curricular integriert und von Lehrenden begleitet. Vieles spricht für zweiteres, da damit erneut professionalisierungsrelevante Potenziale sowohl zur strukturierten Selbstbeobachtung als auch zur fachlich-diskursiven Verständigung und Verortung gefördert werden.

Erfolge und Gelingensbedingungen

Seitens der Studierenden wurde hervorgehoben, dass ihnen die zeitnahe Thematisierung des an der Hochschule verhandelten Wissens zur respektive in der beruflichen Praxis geholfen habe, beides miteinander in Bezug zu setzen und die Bedeutungen füreinander zu eruieren. Einhergehend verwiesen sie auf die Bedeutung der explizierten und über die Veranstaltungszeit hinausgehenden Aufgabenstellungen als orientierende Heuristiken für eine vertiefende oder erweiterte fachliche Auseinandersetzung. Zu dieser Einschätzung kamen auch die Lehrenden, die die TPL begleiteten. Neben der Zuverlässigkeit, mit der die Aufgaben von den Studierenden in dem dafür vorgesehenen zeitlichen Rahmen bearbeitet wurden – was aus ihrer Sicht auf die Verbindlichkeit des Studienangebots verwies, bemerkten die Lehrenden das erweiterte Potenzial zum fachlich orientierten Austausch, sowohl in zeitlicher Hinsicht als auch gemessen am Grad der Elaboration von Themen. Dies bezog sich im Kern auf die Bedeutung der Begleitung durch die Lehrperson und eine thematisch fokussierte Verständigung im Zusammenhang fachlicher Sachverhalte, was in der Regel im Zuge der Bearbeitung der TPL initiiert, jedoch vorzugsweise in Präsenzveranstaltungen systematisch aufgegriffen und fortgeführt wurde. Als Gründe für diese organisationale Anpassung wurden einerseits die zeitliche Strukturierung des Curriculums respektive der Semesterpläne und andererseits die erlebten Schwierigkeit der Aufrechterhaltung einer lebendigen Diskussion in einem Online-Forum genannt.

Bewertung/Evaluation

Mit dem Ziel, das E-Portfolio als heterogenitätsorientiertes und interaktionsförderndes, curricular integriertes Strukturmoment fortwährender Theorie-Praxis-Relationierung zu etablieren, wurde dessen *Evaluierung* demgemäß begleitend und verständigungsorientiert angelegt (Kavermann & Schmidt, im Druck). Im Sinne einer Zielgenerierung als Suchbewegung (Schäffter, 2003), wurde die Erprobung dieses spezifischen didaktischen Lehr-Lern-Formates durch eine konsultative Begleitung flankiert – bis dato noch im Kontext der Projektunterstützung im Förderzeitraum. Damit war eine Unterstützung bei der Konzeptspezifikation sowie der nachhaltigen Verankerung der Strukturen intendiert. Durchgeführt wurden bisher zwei sogenannte Konsultationen mit Studierenden und Lehrenden, was zum einen zu Klärungen von Unsicherheiten im Umgang, aber auch zu Anpassungen der TPL führte (siehe oben) und zum anderen zur Veröffentlichung einer transferfördernden Dokumentation in der hochschuleigenen Schriftenreihe *LehrPraxis_KHSB* (Klages & Schacke, 2017). Die darüber hinausgehende Einführung des Formats für damit unerfahrene Lehrende wird aufgrund der Dynamik und Komplexität des Formats vorläufig weiterhin vor allem durch die Studiengangleitung gewährleistet. Wie bereits angedeutet, werden über konsultative Formate wie dieses, kontinuierlich Interessen und Umgangsweisen der Beteiligten eruiert und der Studienraum E-Portfolio potenziell angepasst oder überarbeitet, was eine konsequente Weiterführung des Einsatzes unterstützen soll.

Literatur

- Dewe, Bernd (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium sozialer Arbeit* (S. 111-128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elsholz, Uwe & Knutzen, Sönke (2010). Der Einsatz von E-Portfolios in der Berufsausbildung – Konzeption und Potenziale. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Heft 18. Abgerufen von <http://www.medienpaed.com/article/view/123/123>
- Fraefel, Urban & Bernhardsson-Laros, Nils (2016). Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen. In Klaus Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016* (S. 99-115). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 1 und 2). Frankfurt: Suhrkamp.
- Häcker, Thomas (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In Rudolf Egger & Marianne Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität* (S. 263-289). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hilzensauer, Wolf (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *bildungsforschung.org.*, 5(2). Abgerufen von <https://open-journals4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/77/80>
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Kavermann, Jana & Schmidt, Kai (im Druck). Worum geht's im Studium? Zum pädagogischen Einsatz von Studierendenbefragungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(3).
- Klages, Benjamin & Schacke, Claudia (2017). Mit Moodle studieren strukturieren? Modularisierung und ePortfolio als Formen virtueller Gestaltungspraxis in Studiengängen. In *Lehrpraxis_KHSB* Online-Ausgabe (3). Abgerufen von <https://kidoks.bsz-bw.de/solrsearch/index/search/searchtype/collection/id/16240/start/0/rows/10/doctypenfq/periodical>
- Klages, Benjamin; Ferrin, Nino; Lull, Anja & Bestmann, Stefan (2015). Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium. In Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders & Axel Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre – Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 267-278). Leverkusen: Barbara Budrich. Abgerufen von www.pedocs.de/volltexte/2015/11447/pdf/Klages_ua_Neue_Medien_fuer_neue_Studierweisen.pdf
- Schäffter, Ortfried (2003). *Wissenschaftliche Begleitung im Spannungsfeld von Ordnungspolitik und Organisationspolitik*. Abgerufen von <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/downloads/wissenschaftliche%20begleitung>

Lernprozesse und Prüfung: das E-Portfolio zur flexiblen Gestaltung der Lehre

Katharina Riebe und Ruth Scheffler

Abstract

Das E-Portfolio im Studienmodul *Strategisches Management* findet im Masterstudiengang Business Management der Hochschule Bremen statt. Das Studium orientiert sich am idealtypischen Lebenszyklus eines Unternehmens, wobei auf die drei Phasen Gründung, Wachstum und Restrukturierung fokussiert wird. Begleitend wird eine Fallstudie von den Studierenden umgesetzt, zu der sie einzelne Themen ausarbeiten und beispielhaft einen strategischen Managementprozess durchlaufen. Das Studienmodul ist zudem als Blended-Learning-Veranstaltung konzipiert. Die Portfolioprüfung umfasst eine Zwischen- und Abschlusspräsentation sowie Abschlussdokumentation der Fallstudie. Ziele des eingesetzten E-Portfolios sind: Selbstorganisation des Lernenden, angeleitete Reflexion über den Arbeits-, Organisations- und Gruppenprozess, Abbildung des Lernfortschrittes, schriftliche Darstellung der Theorie-Praxis-Verzahnung, Reflexion über Schwierigkeiten und Fragen bei der Fallstudienbearbeitung sowie die Vor- und Nachbereitung der Vorlesung.

Eckdaten

Kategorie	Portfolio
Zielgruppe (Für wen ist das Portfolio?)	Studierende im Masterstudiengang Business Management (Voraussetzung ökonomisches Erststudium)
Studiengang (Ausrichtung des Studiengangs)	Wirtschaftswissenschaften
Ziele (Warum wird das Portfolio entwickelt/ eingesetzt?)	Das Portfolio dient der Dokumentation und Reflexion von Erfahrungen, Lernprozessen und dem Kompetenzzuwachs. Zudem wird die kontinuierliche Auseinandersetzung mit den eigenen Erwartungen und erreichten (Zwischen-)Ergebnissen gefördert.
Verortung im Studium (Zeitpunkt/-raum im Studienverlauf)	erstes Semester Masterstudiengang
curriculare/rechtliche Verankerung (Wie/wo ist das Portfolio verankert?)	Das E-Portfolio wird genutzt als Lehr-/Lernmethode, die Portfolioprüfung ist als Prüfungsform curricular verankert.
mediale Umsetzung (Wird das Portfolio vornehmlich auf Papier geführt oder als E-Portfolio? Mit welcher technischen Umsetzung?)	Das E-Portfolio wird auf der Lernplattform Aulis (ILIAS) umgesetzt.

Beschreibung des Portfolios: Verortung und Zielstellung

Das elektronische Portfolio (E-Portfolio) wird im Studienmodul *Strategisches Management* im Masterstudiengang Business Management der Hochschule Bremen eingesetzt. Das Studium setzt ein ökonomisches Erststudium voraus, orientiert sich am idealtypischen Lebenszyklus eines Unternehmens und fokussiert dabei auf die drei Phasen Gründung, Wachstum und Restrukturierung. Das Modul im Umfang von vier Semesterwochenstunden (SWS) umfasst eine ganzheitliche anwendungsorientierte Betrachtung des strategischen Management(planungs)prozesses sowie Entscheidungsmodelle und praxisgeeignete Analysemethoden. Begleitend wird eine Fallstudie in Kleingruppen mit i.d.R. bis zu vier Studierenden umgesetzt, zu der sie einzelne Themen ausarbeiten und dabei beispielhaft einen strategischen Managementprozess durchlaufen. Die Prüfungsform (Portfolioprüfung) ist die schriftliche Ausarbeitung der Fallstudie in Verbindung mit Präsentationen im Verlauf des Moduls. Zudem ist dieses Modul als Blended-Learning-Veranstaltung konzipiert, das heißt, es gibt fünf Präsenz-

termine, die über das Semester in regelmäßigen Abständen verteilt sind, kombiniert mit Online-Lernphasen, welche als begleitete Selbstlernphasen auf der Lernplattform der Hochschule abgebildet werden.

Die Entscheidung, das E-Portfolio einzusetzen, war dadurch motiviert, das Blended-Learning-Konzept der Vorlesung mit dieser Lehr- und Lernmethode durchgängig zu begleiten. Das Blended-Learning-Konzept stellt verstärkt Anforderungen u.a. an die überfachlichen Kompetenzen der Studierenden, sodass das E-Portfolio das Selbststudium und den Lernprozess der Studierenden organisiert, unterstützt und sie zur Reflexion anregt.

Zielsetzung

Folgende Zielstellung wurde mit dem E-Portfolio verknüpft: Die Studierenden sollen mit dem E-Portfolio ihren eigenen *Kompetenz- und Wissenserwerb abbilden und monitoren*. Durch reflexive Fragen werden sie angehalten, ihren Lern- und Arbeitsprozess zu hinterfragen und verstärkt auf ihre Selbstorganisation, das Zeitmanagement und ihre Lernbedürfnisse Rücksicht zu nehmen. Dadurch soll die Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess, die Lerninhalte sowie die Lernergebnisse gestärkt werden. Zudem werden Gruppen- und Teamprozesse durch die Gruppenarbeit in den Blogs dargestellt, durch Reflexionsfragen protokolliert und mit Unterstützung der studentischen Tutor_innen diskutiert (Bräuer, 2016, S. 79; Degenhardt & Karagiannakis, 2008).

Dabei basiert das E-Portfolio, so wie es in der Blended-Learning-Veranstaltung eingesetzt wird, im Wesentlichen auf zwei Komponenten, die mithilfe der Lernplattform (auf Basis von ILIAS) der Hochschule Bremen umgesetzt werden. Die erste Komponente stellt einen *Blog* zur Verfügung. Jede Gruppe (mit bis zu vier Studierenden) hat einen eigenen Blog, der auf der Lernplattform der Hochschule eingerichtet ist. Dieser Blog ist geschlossen und nur für die jeweilige Studiengruppe einsehbar und zu editieren sowie für die Lehrenden bzw. die begleitenden Tutor_innen. Der Blog begleitet die Studierenden über das ganze Modul hinweg durchgehend als Prozessportfolio im Sinne eines *Lerntagebuchs*, in dem der eigene Lernprozess dargestellt wird. Mithilfe von Leitfragen schreiben die Studierenden wöchentlich einen Blogeintrag, der die Arbeit der Gruppe und des Einzelnen an der vorlesungsumspannenden Aufgabe der Fallstudie darstellt. Den Studierenden ist dabei freigestellt, ob sie die wöchentlichen Beiträge zusammen in der Gruppe, einzeln oder auch abwechselnd erstellen. In diesen Beiträgen werden u.a. Arbeitsschritte verschriftlicht, Dokumentationen angelegt, Probleme und Hindernisse beschrieben sowie Zeitpläne angelegt. Die zweite Komponente ist die *Reflexion der Blogbeiträge*: Hier erfolgt eine inhaltliche Rückmeldung durch die Lehrenden in der wöchentlichen Sprechstunde. Eine zusätzliche Rückmeldung erfolgt durch die studentischen Tutor_innen in Bezug auf lernorganisatorische und/oder technische Fragen im Blog.

Reflexion auf drei Ebenen

Auch der Aspekt der *Reflexion* im Portfolio wurde aufgegriffen. Dabei lassen sich drei Ebenen festhalten:

Auf der *ersten Ebene* bezieht sich die Reflexion auf den eigenen Lernprozess der Studierenden mit folgenden Fragestellungen, die allgemein den Lernprozess begleiten:

- Welche zentralen Konzepte erscheinen so wichtig und nützlich, dass sie beibehalten werden sollen? Definieren Sie diese kurz und prägnant.
- Welche Aspekte des Gelernten waren interessant, nützlich, überzeugend und welche nicht? Wie wird dies begründet?
- Sind Bezüge und Anknüpfungspunkte zwischen dem Thema der Lehrveranstaltung und bereits bekannten Theorien, Befunden oder Methoden aus anderen Fächern aufgefallen?
- Welche weiterführenden Fragen wirft das Gelernte auf? Zu welchen Gedanken regt das Gelernte an, die über den Stoff im engeren Sinne hinausführen? Sind diese für die Bearbeitung der Fallstudie nutzbar?
- Welche Aspekte des Gelernten können bei dem gegenwärtigen Arbeitsstand der Fallstudie genutzt werden? Wie kann eine solche Nutzung aussehen?
- Welche Fragen blieben offen? Was erschien unklar oder auch falsch?

- Welche (zeitliche) Organisation haben Sie diese Woche erprobt? Gibt es Vorteile? Welche Nachteile sehen Sie?
- Welche Gruppenprozesse identifizieren Sie? Dokumentieren Sie die Arbeitsweise in der Gruppe und diskutieren Sie diese untereinander (auch mithilfe der Unterstützung der studentischen Tutor_innen).

Auf der *zweiten Ebene* wird der Zuwachs an Kompetenz für die Studierenden festgehalten: Im E-Portfolio wird inhaltlich die Fallstudie und deren Herangehensweise dazu dokumentiert und diskutiert. Durch die oben genannten Fragestellungen und deren Beantwortung kann im Verlauf des Semesters von den Studierenden selbst reflektiert werden, dass und wie Fragen anders gestellt und/oder beantwortet werden (Paulson, Paulson & Meyer, 1991).

Auf der *dritten Ebene* steht der Gruppenprozess mit der Selbst- und Gruppenorganisation im Vordergrund. Beispielsweise gibt es die Möglichkeit, die Blogbeiträge in der Gruppe zusammen, alleine oder wechselnd zu erstellen, sodass sich innerhalb der Lerngruppe abgesprochen werden muss. Die Kompetenzentwicklung in den Projektgruppen erfolgt auf vielfältige Art und Weise und ist vor allem abhängig von der Aufgabenstellung. Dieses implizite Lernen wird u.a. durch studentische Tutor_innen in den Organisations- und Reflexionsprozessen begleitet (Bauer & Baumgartner, 2012; Dürnberger & Sporer, 2009).

Begleitung des E-Portfolios im Modul

Die Nutzung des E-Portfolios wird primär durch die *Lehrenden* angeleitet und *mithilfe studentischer Tutor_innen* sowie in dieser Erprobungsphase auch durch das Projektteam mit begleitet. Der organisatorische Ablauf stellt sich folgendermaßen dar: Mit Beginn der Vorlesung in der Auftaktveranstaltung erhalten die Studierenden eine Einweisung in die Portfolioarbeit durch den Lehrenden/die Lehrende und das Projektteam. Dabei wird das Blended-Learning-Konzept durch den Lehrenden/die Lehrende vorgestellt (u.a. mithilfe des Syllabus), organisatorische Abläufe werden erklärt und die Lernbegleitmaterialien sowie der Aufbau der Veranstaltung auf der Lernplattform näher erläutert. Die tutorielle Begleitung wird durch eine studentische Tutorin bzw. einen studentischen Tutor vorgestellt und dabei werden auch operative und technische Fragen beantwortet.

Die *Unterstützungsstrukturen* für die Studierenden sind mehrgliedrig: Zum einen bietet die Lehrende/der Lehrende primär die inhaltliche Unterstützung zur Ausgestaltung des Portfolios und nutzt dieses als Feedbackinstrument, um den Lern- und Arbeitsprozess der Studierenden zu begleiten und inhaltliche Einblicke in die Studierendenarbeit zu gewinnen. Zum anderen bieten die studentischen Tutor_innen organisatorische und technische Unterstützungsleistungen und sind dahingehend stärker am Lernprozess und der Organisation des Lernens involviert. Die Tutor_innen unterstützen beispielsweise bei der Veröffentlichung, dem Editieren der Arbeitsergebnisse im E-Portfolio, betreuen inhaltlich das Forum mit und leiten ggf. fachliche Fragen an die Lehrende oder den Lehrenden weiter.

Wichtig sind auch die *begleitenden Materialien* zum E-Portfolio und dem Modul, um den erfolgreichen Einsatz des E-Portfolios in der Veranstaltung zu gewährleisten. Das *Lernbegleitheft* zur Organisation der Vorlesung und des E-Portfolios beinhaltet eine zeitliche Strukturierung der Vorlesung und dient als Lernkontrolle für die zu bearbeitenden Elemente, wie Vor- und Nachbereitung der Präsenzvorlesung, die Sichtung und Bearbeitung der Literatur und der Online-Module sowie die Begleitung der Fallstudie. Zudem enthält es Leitfragen, die für die wöchentlichen Blogbeiträge im Gruppenblog zu berücksichtigen sind. *Tutorielle Videos* wurden von studentischen Tutor_innen erstellt, die die Funktionsweise des Blogs erklären. Diese Anleitung zur Bearbeitung des Blogs hilft den Studierenden, sich stärker mit der Funktionsweise der Lernplattform auseinanderzusetzen und erste Hürden abzubauen. Ein *Forum* auf der Lernplattform bietet die Möglichkeit der Kommunikation zwischen Lehrenden, studentischen Tutor_innen, begleitenden Mitarbeitenden aus dem Projekt *HSBflex* und den Studierenden. In diesem Forum können sowohl inhaltliche Fragen als auch organisatorische und technische Fragen diskutiert werden. Eine Offline- (Face-to-Face-) *Sprechstunde* ermöglicht jeder Gruppe den direkten Austausch mit den Lehrenden. Diese Sprechstunden werden wöchentlich in der Zeit der Präsenzvorlesung zu den Online-

Phasen angeboten. Die Sprechstunden können freiwillig online auf der Lernplattform durch die Studierenden-Gruppen für jeweils eine halbe Stunde gebucht werden.

Auch die *personelle Unterstützung* des E-Portfolios gewährleistet den erfolgreichen Einsatz: Die wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen aus dem Drittmittelprojekt *HSBflex* besitzen Adminrechte für die Veranstaltung auf der Lernplattform, lernen die studentischen Tutor_innen an und bieten sowohl Lehrenden als auch Studierenden technische sowie inhaltliche Unterstützung. Um das breite Angebot der mediendidaktischen Funktionen der Lernplattform für die Vorlesung einzusetzen, sind die Mitarbeiter_innen in der Erprobungsphase in engem Austausch mit den Lehrenden und begleiten diese in der ersten Durchführungsphase durchgängig. Die studentischen Tutor_innen besitzen auf der Lernplattform eine Tutorenfunktion und sind in der Veranstaltung dafür zuständig, die Kommunikation mit den Studierenden kontinuierlich aufrechtzuerhalten, an Termine zu erinnern, Fragen zu beantworten oder diese an die Lehrenden weiterzuleiten. Ein über den Piloteinsatz hinaus anvisiertes Ziel ist die personelle Begleitung des E-Portfolios ausschließlich durch die Lehrenden und studentischen Tutor_innen. Dafür sind zahlreiche Unterstützungsleistungen und Schulungen im Vorfeld (also vor dem aktiven Einsatz des E-Portfolios in der Lehrveranstaltung) für die Lehrenden und die studentischen Tutor_innen notwendig. Um dieses Konzept erfolgreich zu gestalten und umzusetzen, müssen Strukturen und Workshops entwickelt und durchgeführt werden.

Zielgruppengerechte Motivation

Ein wichtiger Aspekt ist die *Motivation* der verschiedenen Anspruchsgruppen bei dem Einsatz neuer Lehr- und Lernformen. Um das E-Portfolio gewinnbringend für alle Beteiligten einzusetzen, werden diese zielgruppenspezifisch motiviert.

Zielgruppe Studierende: Die erste Maßnahme zur (extrinsischen) Motivation ist die Vorgabe, einen wöchentlichen Eintrag im Blog zu verfassen. Dabei wird erklärt, dass das Lernbegleitheft bei der Organisation des Lernprozesses unterstützt und wie das Lerntagebuch (der Blog) zu führen ist. Die damit zusammenhängende Reflexion über das Gelernte sensibilisiert nicht nur für einen möglichen Nachbearbeitungsbedarf, sondern hilft auch, die Fallstudie strukturiert zu erarbeiten (Paulson et al., 1991). Das E-Portfolio dient zur Vorbereitung und als Grundlage für die wöchentliche Gruppenbesprechung mit den Lehrenden (Sprechstunde). Hier können die Studierenden den Fortschritt ihrer Arbeiten darstellen und Fragen an die Lehrenden stellen. Zudem erhalten sie ein Feedback zu ihrer Arbeit sowie zur Arbeitsstruktur und -organisation. Des Weiteren wird mit dem E-Portfolio die Online-Phase (selbstständiges, angeleitetes Erarbeiten von Vorlesungsinhalten über einen Zeitraum von drei Wochen) eng begleitet.

Um die Arbeits- und Lernmotivation auf einem kontinuierlich hohen Level zu halten (wöchentliche Bearbeitung von Literatur und Vorlesungsmaterialien sowie der Fallstudie) wird der Blog eingesetzt. Studentische Hilfskräfte werden als Tutor_innen geschult, um als direkte Ansprechpersonen in allen Belangen für die Studierenden zur Verfügung zu stehen und Lernprozesse mit zu begleiten. Zudem führen sie die Diskussionen über die Selbst- und Gruppenreflexion in den Blogbeiträgen an. Des Weiteren erhalten die Studierenden eine Anleitung zum Selbststudium in den Vorlesungsunterlagen wie: „Nehmen Sie regelmäßig an den Präsenzveranstaltungen teil und bereiten Sie die Vorlesung vor und nach. Führen Sie regelmäßig Ihr Lerntagebuch mit der Gruppe, das heißt, in jeder Woche verfassen Sie einen Beitrag in Ihrem Gruppenblog. Dabei können Sie frei entscheiden, ob Sie zusammen einen Text schreiben oder rollierend jeder einmal an der Reihe ist. Nutzen Sie begleitend das Lernbegleitheft, um Ihren Lernprozess zu strukturieren und den Überblick zu behalten“.

Zielgruppe Lehrende: Der Einsatz der Portfolios wird durch bereits motivierte Lehrende durchgeführt, die neue Lehr- und Lernmethoden in ihrer Vorlesung zum Einsatz bringen möchten. Dabei ist diese intrinsische Motivation begleitet durch das Ziel einer stärkeren Kompetenzorientierung in der Lehre. Zielführend sind die *drei Leitfragen*: (1) Was sollen die Studierenden lernen? (2) Wie kann dieses geprüft werden? (3) Mit welchen Methoden lernen die Studierenden dieses? (Biggs, 2011) Ein Einsatz von E-Portfolios in allen Vorlesungen ist zurzeit nicht vorgesehen. Jedoch wird eine Motivationssteigerung durch Erfahrungsberichte der Kolleginnen und Kol-

legen bei Lehrenden erzeugt und durch zusätzliche Unterstützungsformen wie beispielsweise Lehrbefreiungen gefördert. Um eine dauerhafte Integration von E-Portfolio-Konzepten zu gewährleisten, dürfen auch verschiedenste Risiken und Fallstricke nicht außer Acht gelassen werden (Häcker, 2011).

Reflexion des Portfolioeinsatzes: Potenziale und Herausforderungen

Verschiedene Herausforderungen lassen sich beim Einsatz des E-Portfolios in der Lehrveranstaltung identifizieren. Dabei können diese in technische, organisatorische und inhaltliche Aspekte gegliedert werden.

Die Lernplattform der Hochschule Bremen (auf Basis von ILIAS) als *technischer Aspekt* mit zahlreichen Funktionen muss die Bedarfe der jeweiligen Veranstaltung erfüllen. Dazu zählen die mediendidaktischen Tools, die einerseits in die Veranstaltung als Lehr- und Lernform eingebunden werden und andererseits die Ansprüche der Lehrenden erfüllen sollen. Beispielsweise gehört dazu das Einrichten einer Gruppe in einem Modul, auf das nur die jeweilige Studierendengruppe und die Lehrenden Zugriff haben. Aufgrund von vielfältigen Möglichkeiten und komplexen Einstellungen der Rechtevergabe ist dies teilweise schwer (oder nur mit Einschränkung) umsetzbar. Eine differenzierte Schulung für Lehrende in den Online-Tools ist essenziell. Genauso wichtig ist es aber auch, den Studierenden in Schulungen (online und/oder offline) die (Be-)Nutzung der Online-Tools zu vermitteln.

Auf *organisatorischer Ebene* müssen die Studierenden und Lehrenden stärker die Lernplattform in ihre Arbeitsprozesse einbinden und die mitgelieferten Funktionen, u.a. Chat, Foren, Kontaktaufnahme, Sprechstundenbuchung, nutzen. Ist der Umgang mit der Lernplattform erst in die tägliche Routine übergegangen, wird das E-Portfolio auch intensiver genutzt und unterstützt kollaboratives und kooperatives Arbeiten besser.

Inhaltlich müssen die Aufgaben bezüglich ihrer Einbettung in die Veranstaltung stärker den eigentlichen Nutzen für die Studierenden aufzeigen. Dabei muss der Umfang angepasst werden, sodass keine Überforderung entsteht (Reinmann & Sippel, 2011, S. 195). Auch Mehrarbeit ohne Ergebnisorientierung sollte vermieden werden und die Vorteilhaftigkeit transparent sein. Dieser Aspekt betrifft die didaktische Ausgestaltung der Lehre und wird in Schulungen und Workshops aufgegriffen werden.

Evaluation des E-Portfolio-Einsatzes

Der E-Portfolio-Einsatz wurde formativ evaluiert. Dabei fand die Evaluation kontinuierlich über das Semester verteilt statt. Nach jeder Online-Einheit wurden die Studierenden u.a. gefragt, wie viele Stunden pro Woche sie gelernt haben, ob ihnen die Einheit geholfen hat, die Lernziele zu erreichen, und ob sie lieber eine klassisch strukturierte Präsenzveranstaltung besucht hätten. Die zusätzlichen Anreize für die Studierenden durch den neuartigen Aufbau der Veranstaltung scheinen sich positiv auf das Lernergebnis auszuwirken. Insgesamt betrachtet, stieg das mittlere Lernergebnis (gemessen anhand der erreichten Noten) im Vergleich zu einer klassischen Veranstaltung. Die Ergebnisse der empirischen Auswertungen deuten ferner einen umgekehrten quadratischen Zusammenhang zwischen der Anzahl der wöchentlichen Lernstunden und dem Lernerfolg der Studierenden an. Folglich sind die positiven marginalen Effekte von zusätzlichen Lernstunden nicht unbegrenzt, sondern erreichen einen Höhepunkt. In der Stichprobe lag dieser bei ca. zehn Stunden pro Woche. Ablenkungen vom Studium, z.B. durch studentische Jobs oder familiäre Verpflichtungen, wirken sich negativ auf das Lernergebnis aus. Der Aufbau der Veranstaltung half der Mehrzahl der Studierenden, sich, im Vergleich zu klassischen Veranstaltungen, besser zu organisieren. Insbesondere die Studierenden, die durch den Aufbau der Veranstaltung eine Verbesserung des persönlichen Zeitmanagements realisieren konnten, erreichten zusätzlich bessere Lernergebnisse.

Die formative Evaluation zeigt bereits, dass sich die Nutzung des Portfolios positiv auf das Lernergebnis auswirkt. Beobachtungen durch die Projektmitarbeiter_innen und studentischen Tutor_innen lassen auch darauf schließen, dass der Portfolioeinsatz umso besser funktioniert, je länger die Lehr-Lern-Methode im Einsatz ist. Haben sich die Studierenden in die technische Funktionsweise eingearbeitet, wird der Benefit der Portfolioar-

beit sichtbar. Je intensiver der Kontakt untereinander, mit den studentischen Tutor_innen und den Lehrenden gestaltet wird, desto höher ist die Motivation der Studierenden für einen begleitenden kontinuierlichen Lern- und Arbeitsprozess. Anpassungen beim weiteren Einsatz des E-Portfolios sind z.B. die Nutzung vielfältiger Wege der medialen Gestaltung, wie beispielsweise das Verlinken von Inhalten oder das Einbinden anderer Medien zur Erläuterung der Blogbeiträge. Des Weiteren sollen wöchentliche Erinnerungen durch das System (Lernplattform) etabliert werden. Die tutorielle Betreuung durch studentische Tutor_innen kann noch besser strukturiert werden und soll Aufgaben zur direkten Ansprache der Studierenden enthalten.

Die Lehr- und Lernmethode E-Portfolio zielt auf die Nutzung des E-Portfolios im Sinne eines Bewertungsportfolios ab und kann auch Grundlage für eine Prüfungsleistung darstellen (Häcker, 2011, S. 168; Stratmann, Preussler & Kerres, 2009). Ziel weiterer E-Portfolio-Einsätze ist, die E-Portfolioarbeit als Teilleistung in die Modulnote mit einfließen zu lassen (Reinmann & Sippel, 2011, S. 194f.). Das E-Portfolio als Klausurform ist denkbar mit schriftlich ausgearbeiteter Fallstudie und Präsentationen, zusätzlich ein Peer-Review zu Hausarbeiten, verteilt über das Semester/Modul, und die Integration des Gruppenblogs.

Literatur

- Bauer, Reinhard & Baumgartner, Peter (2012). *Schaufenster des Lernens: Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster: Waxmann.
- Biggs, John B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Bräuer, Gerd (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2. erweiterte Auflage). Stuttgart: UTB.
- Degenhardt, Marion & Karagiannakis, Evangelia (2008). Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio. Drei Säulen eines persönlichen Lernprozess-Begleiters. In Brigitte Berendt, Andreas Fleischmann, Niclas Schaper, Birgit Szczyrba & Johannes Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (34. Ergänzungslieferung, C 2.13). Stuttgart: Dr. Josef Raabe.
- Dürnberger, Hannah & Sporer, Thomas (2009). Selbstorganisierte Projektgruppen von Studierenden. Neue Wege bei der Kompetenzentwicklung an Hochschulen. In Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann & Andreas Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 30-40). Münster: Waxmann
- Häcker, Thomas (2011). Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In Torsten Meyer, Kerstin Mayrberger, Stephan Münte-Goussar & Christina Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 161-183). Wiesbaden: VS Verlag.
- Paulson, F. Leon; Paulson, Pearl R. & Meyer, Carol A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Reinmann, Gabi & Sippel, Silvia (2011). Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In Torsten Meyer, Kerstin Mayrberger, Stephan Münte-Goussar & Christina Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 185-202). Wiesbaden: VS Verlag.
- Stratmann, Jörg; Preussler, Annabell & Kerres, Michael (2009). Lernerfolg und Kompetenz bewerten. Didaktische Potenziale von Portfolios in Lehr-/Lernkontext. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 18, 1-19.

Lerntagebücher, Coaching und modulgebundene Reflexion – das Praxisportfolio im Heilbronner Modell

Patrick Bresemann, Judith Rachtl-Willberger, Melanie Schiedhelm, Sonja Schöne und Kerstin Steimle

Abstract

Um den Transfer von theoretischem Wissen und beruflicher Erfahrung bei Studierenden im berufsbegleitenden Bachelor Maschinenbau zu fördern, kommt seit dem Sommersemester 2015 das Praxisportfolio zum Einsatz. Durch die selbstständige Identifizierung von Problemen und deren Lösungsansätzen im beruflichen Kontext soll die Reflexionsfähigkeit gesteigert und die Auseinandersetzung mit der eigenen und zukünftigen Profession bei den Studierenden gefördert werden. Das Praxisportfolio setzt sich aus (1) Lerntagebucheinträgen, (2) Coachings und (3) der modulgebundenen Reflexion zusammen. Die ersten Ergebnisse zur Überprüfung der didaktischen Konzeption zeigen eine Verbesserung der analytischen Kompetenzen sowie der Selbst- und Sozialkompetenzen bei den Studierenden. Im vorliegenden Beitrag werden zudem Herausforderungen aufgezeigt und Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Konzepts, wie z.B. das Peer-Feedback, vorgestellt.

Eckdaten

Kategorie	Portfolio
Zielgruppe (Für wen ist das Portfolio?)	berufsbegleitend Studierende
Studiengang (Ausrichtung des Studiengangs)	Bachelor Maschinenbau
Ziele (Warum wird das Portfolio entwickelt/ eingesetzt?)	Reflexionsfähigkeit, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Selbst- und Sozialkompetenz
Verortung im Studium (Zeitpunkt/-raum im Studienverlauf)	4.-7. Semester keine Vorbedingungen
curriculare/rechtliche Verankerung (Wie/wo ist das Portfolio verankert?)	Externenprüfungsordnung
mediale Umsetzung (Wird das Portfolio vornehmlich auf Papier geführt oder als E-Portfolio? Mit welcher technischen Umsetzung?)	Lerntagebücher und Peer-Feedback über ILIAS Präsenz-Coaching modulgebundene Reflexion auf Papier und als Präsentation

Ausgangslage

Der heutige technologisch-ökonomische Wandel sowie der gesellschaftliche Wertewandel stellen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer vor neue Herausforderungen und legen einen Schwerpunkt auf selbstgesteuertes Lernen. Der rasante Wissenswandel ist nur mit einer permanenten und selbstständigen Erneuerung des eigenen Wissens zu bewältigen (Wetzel, 2009; Noß, 2000; Arnold & Schüßler, 1998), sodass die Nachfrage nach berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen stetig wächst. Diese Entwicklungen wirken sich auch auf die verlängerte Erwerbstätigkeit und den Erhalt der eigenen Beschäftigungsfähigkeit aus (Rump & Eilers, 2006) und beeinflussen die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen. Um diesen Herausforderungen begegnen zu können, sind Kompetenzen wie Selbstreflexion, Selbstständigkeit und Eigeninitiative im stetigen Weiterbildungs- und Lernprozess notwendig.

Die berufsbegleitenden Studienprogramme der Hochschule Heilbronn basieren auf dem Ansatz des Heilbronner Modells (vgl. Abbildung 1), welches in seiner Ganzheitlichkeit eine Verzahnung von Theorie und Praxis be-

reits von Studienbeginn an fördert, um sowohl die Bedürfnisse von Unternehmen als auch von Studierenden mit Berufserfahrung zu berücksichtigen (Lester & Costley, 2010). Die Theorie-Praxis-Verzahnung fördert dabei die Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz bei den Studierenden (Köster, Schiedhelm, Schöne & Stettner, 2016). Im berufsbegleitenden Studienprogramm Bachelor Maschinenbau ist im vierten bis siebten Semester das Praxisportfolio verankert. Es soll die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis weiter ausbauen und die Reflexionsfähigkeit der Studierenden fördern.

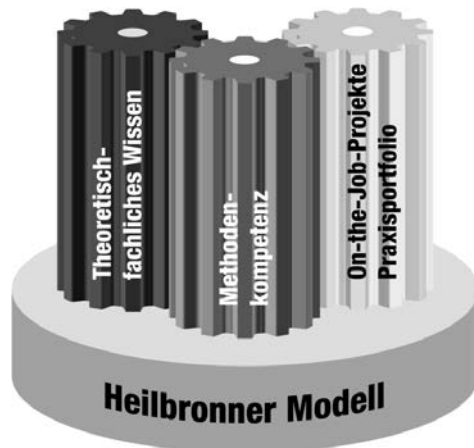


Abbildung 1: Das Heilbronner Modell (eigene Darstellung)

Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf der Beschreibung des Praxisportfolios und dessen Bedeutung für die Stärkung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden im Studienverlauf. Zudem wird auf erste Ergebnisse der empirischen Begleitforschung bei der Einführung von Lerntagebüchern und Coachings verwiesen, die im Rahmen von Interviews *explorativ gewonnen* wurden. Die Begleitforschung ist ein stetiger Prozess, sodass die erhobenen Daten als Zwischen- und nicht als Endergebnisse zu lesen sind. Vielmehr gilt es, den Beitrag als Praxisbericht zu betrachten.

Beschreibung des Portfolios: Verortung und Zielstellung

Das *Praxisportfolio* besteht aus (1) Lerntagebucheinträgen, (2) Coachings und (3) einer modulgebundenen Reflexion (vgl. Abbildung 2).

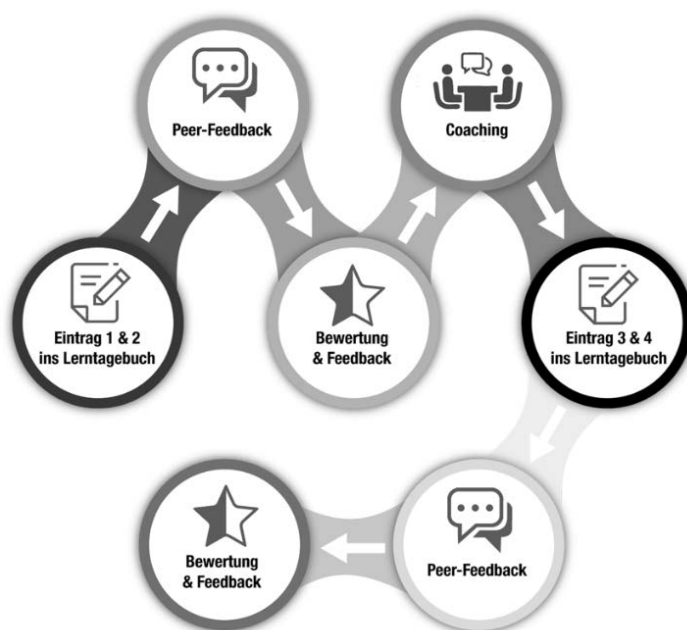


Abbildung 2: Zeitlicher Ablauf des Praxisportfolios im 4. bis 6. Semester Bachelor Maschinenbau (eigene Darstellung)

Studierende im vierten bis sechsten Semester werden mit der Aufgabe betraut, zu zwei festgesetzten Zeitpunkten – zum Ende des ersten und zweiten Drittels im Semester – jeweils zwei Lerntagebucheinträge auf der Onlineplattform *ILIAS* zu posten. Seit dem Wintersemester 2016/2017 geben die Studierenden zusätzlich vor der eigentlichen Bewertung jeweils zwei Mitstudierenden Peer-Feedback zu deren Einträgen. Im vierten Semester findet zwischen den beiden Einträgen ergänzend ein verpflichtendes Coaching statt, welches im fünften und sechsten Semester nochmals freiwillig wahrgenommen werden kann. Die modulgebundene Reflexion bildet den Abschluss des Praxisportfolios. Studierende reflektieren in einer schriftlichen Ausarbeitung, inwiefern einzelne Module einen besonderen Bezug zu ihrer beruflichen Tätigkeit haben und diskutieren diese Ausführungen innerhalb des Kolloquiums mit den Dozierenden.

Lerntagebücher

Im Rahmen des berufsbegleitenden Bachelor Maschinenbau sind die Studierenden angehalten, Probleme und Erfahrungen, die sie während ihrer Arbeitszeit machen, in Form von Tagebucheinträgen festzuhalten und diese zu reflektieren. Studierende sollen eine Situation erklären, das zugehörige Problem beschreiben und Lösungsmöglichkeiten aufzeigen. Das *Lerntagebuch* orientiert sich an folgende Leitfragen:

- Traten konkrete Probleme auf fachlicher oder zwischenmenschlicher Ebene auf?
- Beschreiben Sie etwas, das Sie an Ihrer Arbeit interessant gefunden haben. Wieso war es interessant?
- Beschreiben Sie etwas, das bei Ihrer Arbeit schlecht gelaufen ist. Was war der Grund? Was können Sie daraus lernen, und wie können Sie das Problem in Zukunft vermeiden?
- Wurden Sie mit der Lösung eines Problems betraut, das sich bei näherer Betrachtung als anders als beschrieben herausstellte?
- Kamen Ihnen bei Ihren täglichen Routinetätigkeiten Ideen, wie man die jeweiligen Tätigkeiten leicht ändern könnte?
- Lassen sich diese Ideen mit etwas verbinden, das Sie im Unterricht diskutiert haben?
- Haben Sie versucht, mit einem anderen Ansatz an eine gewohnte Tätigkeit zu gehen? Was war das Ergebnis davon?

Lerntagebücher sind damit ein Arbeitsmittel für die Studierenden selbst und werden zur Dokumentation bzw. Reflexion gelernter und angewandter Inhalte eingesetzt. Empirische Studien weisen darauf hin, dass das Lerntagebuch ein geeignetes Instrument ist, um die Selbstreflexion und das selbstgesteuerte Lernen zu fördern (Greiner, 2005; Landmann & Schmitz, 2007). Dadurch ist es besonders geeignet, eigene Einstellungen und Erfahrungen kritisch zu reflektieren und unterstützt im Rahmen des Studiums das selbstgesteuerte Lernen (Czerwionka, Knutzen & Bieler, 2010).

Um Lebenslanges Lernen zu fördern, müssen Alltagserfahrungen kontinuierlich verarbeitet, strukturiert und in bereits vorhandenes Wissen integriert werden (Gläser-Zikula & Hascher, 2007). Dabei sind gerade angehende IngenieurInnen zu ermutigen, ihre Erfahrungen am Arbeitsplatz sowie die Lernerfahrungen an der Hochschule aktiv zu reflektieren. Das Führen eines Lerntagebuchs kann dabei als Katalysator dienen, der es den Studierenden ermöglicht, Gelerntes besser zu artikulieren. (Seepersad, Green & Schmidt, 2006). Als kognitiver Prozess konsolidiert und verändert Reflexion Wissen, Einstellungen und zukünftige Handlungen (Müller Fritsch, 2013).

„Reflexion umfasst das Beobachten und Wahrnehmen von Diskrepanzen, das kritisch-prüfende Aufstellen von Ideen, Hypothesen und Zusammenhängen, das Entwerfen von Lösungsideen und das gründliche kritische Überprüfen von (Vor-)Urteilen über Handlungsprobleme und deren Lösung. Die Suche nach Zusammenhängen und Gründen betrifft Können und Wissen ebenso wie Einstellungen/Haltungen bzw. emotional/motivationale Überzeugungen“ (ebd., S. 26f.).

Das Lerntagebuch kann somit helfen, alte Gewohnheiten zu durchbrechen und neue Handlungsalternativen aufzeigen. Dies fördert und stärkt die persönliche Entwicklung der Studierenden (Andrusyszyn & Davie, 1997; Mitchell & Coltrinari, 2001; Moon, 1999).

Peer-Feedback

Aufgrund der weiter unten angeführten empirischen Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitforschung ist *Peer-Feedback* seit dem Wintersemester 2016/2017 fester Bestandteil des Praxisportfolios. Menschen können nur aus Fehlern lernen, die für sie ersichtlich sind. Es geht beim Feedback deshalb um die Beurteilung einer beobachtbaren Leistung oder des Verhaltens einer Person (Thatcher, 1994). Peer-Feedback ist dabei ein wechselseitiger Prozess, in dem sowohl Feedbackgebende als auch -nehmende ihre Kenntnisse und Kompetenzen erweitern können (Goetz & Reinhardt, 2017). Solch eine positive Wirkung von Feedback ist jedoch nicht durch jedes Feedback gegeben, negatives Feedback kann positive Effekte verdrängen (Smither, London & Reilly, 2005; Goldsmith, 2003). Im Sinne der *FeedForward Theory* nach Goldsmith (2003) sollen Studierende im Rahmen des Peer-Feedbacks deshalb bewusst die positiven Aspekte des Verhaltens und Handelns widerspiegeln. Im Fokus steht die Zukunft, das heißt, zukünftige Handlungsmöglichkeiten und -alternativen. Die Vergangenheit ist nicht veränderbar, es sollen deshalb neue bzw. andere Lösungsmöglichkeiten für die Problemstellungen in den Lerntagebüchern entwickelt werden. Gleichzeitig erleichtert eine positive Rückmeldung die Annahme von Feedback.

Deshalb wurde im Bachelor Maschinenbau diese spezielle Form des Peer-Feedbacks eingeführt. Die anonyme Zuteilung der Feedbackgebenden erfolgt über die hochschulinterne Lernplattform ILIAS. Im Rahmen des Peer-Feedbacks erhalten die Studierenden zu jedem ihrer Lerntagebucheinträge von zwei ihrer Mitstudierenden ein kurzes inhaltliches Feedback. Folgende Fragen sollen den Studierenden dabei helfen:

- Haben Sie in Ihrem Alltag schon ähnliche Situationen erlebt? Wie haben Sie reagiert? Welche Lösungsmöglichkeit hatten Sie? Was hat Ihnen geholfen?
- Wechseln Sie die Perspektive: Wie könnte man die Situation noch sehen? Wie wirkt die Situation auf Sie?

Die Studierenden haben nach der Abgabe der Lerntagebücher vier Wochen Zeit, ihr Feedback zu den zugeteilten Einträgen zu geben. Erst im Anschluss werden die Lerntagebücher von den betreuenden Dozierenden kommentiert und bewertet.

Coaching

Da das *Coaching* per definitionem eine beratende Unterstützung ist, die Menschen hilft, ihre persönlichen Herausforderungen zu bewältigen (Lindart, 2016), wurde dieses Instrument im Praxisportfolio integriert. Oftmals fehlt durch die Dreifachbelastung von Beruf, Studium und Privatleben die Zeit, auftretenden Problemen adäquat zu begegnen. Coaching hilft im Rahmen einer Vermittlerfunktion zwischen Organisation, Person und Rolle, die Lern- und Problemlösefähigkeit sowie die Veränderungsbereitschaft zu fördern (Backhausen & Thommen, 2006).



Abbildung 3: Vier Bereiche des Coachings (eigene Darstellung)

Vorbereitend dazu verschafft sich der Coach, der im Rahmen eines externen Beratungsvertrags angestellt ist und über fundierte Kenntnisse im Bereich Coaching verfügt, einen Überblick über die Einträge des Lerntagebuchs. Basierend auf den Reflexionen werden die Studierenden in einem konstruktiven Gespräch darin unterstützt, sich ihrer bisher erworbenen Kompetenzen bewusster zu werden, um diese zukünftig zielgerichtet einzusetzen und weiter auszubauen. Die Studierenden erhalten im Laufe ihres Studiums somit ein immer deutlicheres Bild des eigenen Kompetenzprofils, das ihnen bei der Karriereplanung helfen kann. Daneben gewinnen sie einen Eindruck davon, wie sich persönliche Lernprozesse gestalten lassen und im Sinne des Veränderungsmanagements Lebenslanges Lernen weiter befördert werden kann.

Das in etwa einstündige Coaching-Gespräch deckt dabei folgende Bereiche ab: a) Problemlösung, b) zwischenmenschliche Effektivität, c) Einschätzung/Selbsteinschätzung sowie d) Veränderungsmanagement (vgl. Abbildung 3). Die ausgewählten Bereiche wurden mithilfe der Begleitforschung identifiziert und sind auszubauende Kompetenzfelder der Studierenden des Bachelor Maschinenbau. Die jeweiligen Fragen zu den vier Bereichen sind als Hilfestellung für den Coach/die Coachin gedacht, um Coaching-Gespräche vergleichbar zu machen und eine gewisse Konsistenz zu gewährleisten. Dies wird durch unterschiedliche Methoden unterstützt, welche beispielhaft die Fragen ergänzen.

a) Problemlösung

Wie haben sich die Kompetenzen der Studierenden zur Identifizierung von Problemen und hinsichtlich der Symbiose aus geeigneten Lösungsansätzen, kritischer Reflexion von Bekanntem und kreativem Denken entwickelt? Dazu wird z.B. mit dem *Perspektivenrad* gearbeitet (vgl. Matthiessen-Eilles, 2007). Mithilfe gezielter Fragen des Coaches/der Coachin erarbeiten die Studierenden verschiedene Problemlösungsmöglichkeiten anhand unterschiedlicher Positionen und Grundhaltungen. Ziel dieser Übung ist die Erkenntnis, dass jede Situation mehrere Handlungsoptionen eröffnet und sich somit der Entscheidungsspielraum erweitert.

b) Zwischenmenschliche Effektivität

Wie haben sich die Fähigkeiten der Studierenden im Sinne der Einbeziehung verschiedener Perspektiven von Kollegen oder anderen Stakeholdern, die am Arbeitsprozess beteiligt sind, entwickelt? Wie sehen die Studierenden ihre Teamfähigkeit? Wie gehen sie mit der Unterschiedlichkeit von KollegInnen und Vorgesetzten um? Dazu werden die Studierenden ermuntert, in die Fußstapfen des Gegenübers zu treten und gezielt nach ihrer Einschätzung gefragt: Wie fühlt und denkt der andere, warum handelt sie in dieser Weise? Daneben kommt der Ansatz der *gewaltfreien Kommunikation* (Rosenberg, 2012) zum Einsatz.

c) Einschätzung und Selbsteinschätzung

Wie sehen die Studierenden ihre eigenen Fähigkeiten? Wie werden die Fähigkeiten anderer eingeschätzt? Werden größere Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung wahrgenommen? Durch Zuhören und Beobachten macht sich der Coach/die Coachin ein Bild von dem oder der Studierenden und spiegelt dieses ihm oder ihr ohne Wertung wider. Die Herausforderung besteht in der wertfreien Einschätzung, diese soll den Studierenden eine eigenständige Beurteilung nach den persönlichen Maßstäben ermöglichen.

d) Veränderungsmanagement

Wie gestaltet sich der Umgang der Studierenden mit einem sich wandelnden Unternehmensumfeld und mit technologischen Neuerungen/Durchbrüchen? Wie nehmen die Studierenden die eigene Veränderung durch den Prozess des berufsbegleitenden Studierens und Lebenslangen Lernens wahr? Wie werden Chancen genutzt, welche Risiken treten auf? Im vierten Semester steht hier oft das Thema Zeitmanagement im Mittelpunkt. Die Studierenden lernen, mit der Dreifachbelastung – Studium, Beruf, Familie – umzugehen und entwickeln Strategien, die knappe Ressource *Zeit* besser einzusetzen. Im weiteren Verlauf des Studiums geht es dann im Veränderungsmanagement oft auch um die berufliche Zielfindung und Karriereplanung.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Lösungen in allen vier Bereichen stets in den Studierenden selbst zu finden sind. Durch gezieltes Fragen wird im Coaching dieser Prozess unterstützt und dadurch werden Handlungsalternativen für die Studierenden sichtbar gemacht.

Modulgebundene Reflexion

Im siebten Semester schreiben die Studierenden auf Basis ihres Lerntagebuchs für drei Module ihrer Wahl jeweils eine mindestens zweiseitige *modulgebundene Abschlussreflexion*. Die Studierenden sollen sich dabei mit der Frage auseinandersetzen, welche Synergien sie in einem konkreten Modul durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis unter Anwendung der von ihnen erlernten Methoden erzielen konnten. Die Abgabe der modulgebundenen Reflexion erfolgt, wie bei den Lerntagebüchern, über ILIAS. Das so reflektierte Wissen wird im Rahmen der Präsenzveranstaltung *Kolloquium zum Praxisportfolio* mit zwei Dozierenden diskutiert. Der Fokus der modulgebundenen Reflexion liegt auf der Überprüfung der Qualität der Lernergebnisse. Die Studierenden sollen zeigen, dass sie die Lerninhalte soweit durchdrungen haben, dass sie diese in der Praxis umsetzen können. Die modulgebundene Reflexion schließt das Praxisportfolio nach insgesamt vier Semestern ab.

Reflexion des Portfolioeinsatzes: Potenziale und Herausforderungen

Seit zwei Jahren ist das Praxisportfolio fester Bestandteil des berufsbegleitenden Studiums Bachelor Maschinenbau. Das Modul wurde in diesem Zeitraum im kontinuierlichen Evaluationsprozess an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst (z.B. Einsatz der Onlineplattform ILIAS) und um unterstützende Aspekte ergänzt (z.B. Peer-Feedback). Die bisherigen empirischen Ergebnisse stellen verschiedene Potenziale und Herausforderungen heraus, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

Erste empirische Ergebnisse

Der Forschungsprozess in den berufsbegleitenden Studienprogrammen an der Hochschule Heilbronn findet im Sinne von *Kaizen*, dem Prinzip der kontinuierlichen Verbesserung, statt (Imai, 1986). Seit Herbst 2011 werden durch Interviews, Fokusgruppendifkussionen und teil-standardisierte Fragebögen die berufsbegleitenden Studienprogramme mit dem Fokus auf die Theorie-Praxis-Verzahnung wissenschaftlich begleitet. Derzeit wird das Praxisportfolio beforscht. In einer ersten Runde konnten die beiden Bausteine (1) Lerntagebücher und (2) Coachings untersucht werden. Die empirische Begleitung dient hierbei als erste Exploration und Überprüfung der didaktischen Konzeption und geht der Frage nach, inwiefern das Format für den Lern-Lehr-Kontext der akademischen Weiterbildung geeignet ist.

Die Grundlage für die Evaluierung der Lerntagebücher und Coachings war eine Interviewrunde im Februar 2016. Dabei wurden die Erfahrungen von Studierenden und Coaches mit Lerntagebüchern und Coachings im Lern-Lehr-Prozess anhand von teilstrukturierten Interviews inhaltsanalytisch untersucht. Es wurden drei Coaches und sieben Studierende zu ihren Erfahrungen mit Lerntagebüchern und Coachings interviewt.

Potenziale und Herausforderungen

Aus den Interviews konnten unterschiedliche Kompetenzfelder eruiert werden, die durch den Einsatz von Lerntagebüchern und Coachings befördert werden. Die nachfolgende Tabelle zeigt Kompetenzen, bei denen eine Verbesserung bei den Studierenden durch deren Coaches identifiziert wurde. Dies basiert sowohl auf der Grundlage der Bewertung der Lerntagebücher als auch auf den individuellen (Lehr-)Erfahrungen und Einschätzungen der Coaches¹.

¹ An dieser Stelle ist anzumerken, dass Interviews mit einer solch geringen Fallzahl keine valide Grundlage sind, um eine Kompetenzsteigerung objektiv zu messen. Ziel ist nicht die statistische Repräsentativität, sondern vielmehr qualitative Repräsentation, wodurch der Vergleich von Einzelfällen generalisierende Aussagen erlaubt (Kruse, 2011). Die Ergebnisse liefern somit eine erste Einschätzung. Da die Begleitforschung mit dem Ansatz der Methoden-Triangulation erfolgt, stehen quantitative Messungen noch aus.

Tabelle 1: Ausgewählte Kompetenzfelder – Ergebnisse aus den Interviews

Kompetenzfelder	Interviewergebnisse
kommunikative und personale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> „bessere Kommunikation mit höheren Führungsebenen“ „auseinandersetzen mit eigener Handlung und Wirkung“
strukturelle Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> „Steigerung der Kompetenz, wissenschaftlich zu schreiben“ „formale Herangehensweise an Spannungsfelder“ „besseres Verständnis für Thematik durch schriftliche Skizzierung“
analytische Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> „Lösung von Problemen und analytisches Vorgehen“ „Wegkommen von routinierter Denkweise“ „reflektieren des eigenen Handelns und dessen Auswirkungen auf Umfeld und Situationen“
Selbst- und Sozialkompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> „Stärkung des Selbstbewusstseins“ „freiere Sicht gegenüber sich selbst“ „Steigerung des Selbstwertgefühls bei erfolgreicher Lösung des Problems und dessen Reflexion“ „Sensibilität, wichtige Situationen zu erkennen“ „Fähigkeit, subjektive Einstellung in fachliche umzuwandeln“ „erkennbarer Reifungsprozess und kontinuierliche Verbesserung“

Den befragten Coaches zufolge stärkt der didaktische Einsatz von Lerntagebüchern und Coaching-Gesprächen im berufsbegleitenden Bachelor Maschinenbau vor allem die Reflexionskompetenz und somit das analytische Kompetenzfeld. Gerade die Lerntagebücher erfordern ein hohes Maß an Selbstständigkeit, Selbststeuerung und Reflexionsfähigkeit.

Aufgrund dieser Herausforderungen herrscht ein breiter Konsens bezüglich der Notwendigkeit des Ausbaus der Begleitung. Die ersten Interviewergebnisse zeigten nach der Einführung des Portfolios, dass die Lerntagebücher besonders dann erfolgreich für den Lern- und Entwicklungsprozess der Studierenden sind, wenn auch ein entsprechendes Coaching stattfand. Denn obwohl die Lerntagebucheinträge von den Studierenden gewissenhaft bearbeitet wurden, erkannten die Studierenden den Mehrwert des Lerntagebuchs oft erst nach dem Coachinggespräch (Zitat: „Ich dachte, ist ja wie in der Ausbildung, hat Ausbildungscharakter. Ich habe den Hintergrund nicht verstanden. Jetzt nach dem Coaching ist mir der Sinn dahinter eingeleuchtet“).

Auch haben manche Studierende Schwierigkeiten, Themen für die Einträge ins Lerntagebuch zu finden (Zitat: „Es war nicht immer bei den weiteren Lerntagebüchern einfach, was zu finden, über was man schreiben kann“). Das Coachinggespräch schafft bei den Studierenden ein besseres Problembewusstsein und fördert deren Reflexionsfähigkeit. (Zitate Coach: „Die Unsicherheit war trotzdem groß. Was soll ich da schreiben, und dann gibt es da natürlich verschiedene Typen. Die einen, die sich da leichter tun und welche, die sich damit eher schwertun. Also über dieses enge fachlich hinaus etwas zu schreiben“ und „[...] es ist schwierig, die Tiefe von Reflexionen, also das messbar zu machen und ihnen verständlich zu machen, was es heißt, hinter die Dinge zu blicken.“)

Im Rahmen der Interviews wurde von den Studierenden ein gegenseitiges Feedback als sinnvolle Ergänzung zum Lerntagebuch und Coaching angesehen. Deshalb bildet das oben beschriebene Peer-Feedback seit dem Wintersemester 2016/2017 einen weiteren wichtigen Baustein im Praxisportfolio. Es unterstützt den Ausbau der Reflexionsfähigkeit und damit die analytischen Kompetenzen der Studierenden.

Fazit

Die ersten Erfahrungen mit Lerntagebüchern und Coachings in der Weiterbildung zeigen, dass gerade die Lehrenden aufgeschlossen gegenüber dem neuen didaktischen Ansatz sind. Für den Lernprozess der Studierenden konstatieren sie einen Kompetenzgewinn. Insbesondere beobachten sie eine Verbesserung der analytischen Kompetenzen, wie zum Beispiel der Reflexionsfähigkeit, aber auch hinsichtlich der Selbst- und Sozialkompeten-

zen nehmen sie Verbesserungen bei ihren Studierenden wahr. Das Praxisportfolio erreicht somit die gestellten Ziele: Es steigert die Reflexionsfähigkeit der Studierenden, fördert die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis und stärkt die Selbst- und Sozialkompetenzen der Studierenden. Dieser Mehrwert wird insbesondere durch die Verknüpfung mit dem Coaching generiert. Betrachtet man die Kompetenzen, die durch das Praxisportfolio gefordert und gleichzeitig gefördert werden, ergänzt das neue Lehr- und Prüfungsformat das Heilbronner Modell auf erfolgreiche Weise. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung verweisen dennoch auf Weiterentwicklungspotenziale, die bei der Überarbeitung des Konzepts eine stetige Berücksichtigung finden. So wurde z.B. das Praxisportfolio seit dem Wintersemester 2016/2017 durch Peer-Feedbacks ergänzt. Dieser stetige Anpassungsprozess, im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung, gewährleistet, dass die gestellten Ziele dauerhaft erreicht und gegebenenfalls für die Studierenden sinnvoll ergänzt werden.

Literatur

- Andrusyszyn, Mary-Anne & Davie, Lynn (1997). Facilitating Reflection through Interactive Writing in an Online Graduate Course. *Journal of Distance Education*, 12(1-2), 103-126.
- Arnold, Rolf & Schüßler, Ingeborg (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Backhausen, Wilhelm & Thommen, Jean-Paul (2006). *Coaching. Durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung*. Wiesbaden: Gabler.
- Czerwionka, Thomas; Knutzen, Sönke & Bieler, Detlev (2010). Mit ePortfolios selbstgesteuert lernen. Ein Ansatz zur Reflexionsförderung im Rahmen eines hochschulweiten ePortfoliosystems. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* [online], Heft 18, 1-21. Abgerufen von <http://www.medienpaed.com/article/view/127/127>
- Gläser-Zikula, Michaela & Hascher, Tina (2007). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In Michaela Gläser-Zikula & Tina Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 9-21). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Goetz, Daniel & Reinhardt, Eike (2017). *Führung: Feedback auf Augenhöhe. Wie Sie Ihre Mitarbeiter erreichen und klare Ansagen mit Wertschätzung verbinden*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Goldsmith, Marshall (2003). Try feedforward instead of feedback. *Journal for Quality and Participation*, 26, 38-40.
- Greiner, Tanja (2005). *Selbstgesteuertes Lernen bei Studierenden. Eine empirische Studie mit qualitativer Inhaltsanalyse von Lerntagebüchern*. Diplomarbeit, Hamburg: Diplomica. Abgerufen von http://www.ciando.com/img/books/extract/383249913X_lp.pdf
- Imai, Masaaki (1986). *Kaizen: The Key To Japan's Competitive Success*. New York: McGraw-Hill.
- Köster, Kathrin; Schiedhelm Melanie; Schöne Sonja & Stettner Jochen (2016). Work-based Learning im Heilbronner Modell. In Eva Cendon, Anita Mörrth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen – Lebenslanges Lernen an der Hochschule* (S. 87-102). Münster: Waxmann.
- Kruse, Jan (2011). *Reader „Einführung in die Qualitative Interviewforschung“*. Freiburg: Institut für Soziologie.
- Landmann, Meike & Schmitz, Bernhard (2007). Welche Rolle spielt Self-Monitoring bei der Selbstregulation und wie kann man mit Hilfe von Tagebüchern die Selbstregulation fördern? In Michaela Gläser-Zikula & Tina Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 149-169). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lester, Stan & Costley, Carol (2010). Work-based Learning at higher education level: value practice and critique. *Studies in Higher Education* 35(5), 561-575.

- Lindart, Marc (2016). *Was Coaching wirksam macht. Wirkfaktoren von Coachingprozessen im Fokus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Matthiessen-Eilles, Claudia (2007). Perspektivenrad. In Christopher Rauen (Hrsg.), *Coaching-Tools II. Erfolgreiche Coaches präsentieren Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis* (S. 185-189). Bonn: manager-Seminare.
- Mitchell, Coral, & Coltrinari, Helen (2001). Journal writing for teachers and students. In Thelma Barer-Stein & Michael Kompf (Hrsg.), *The craft of teaching adults* (3. Auflage, S. 21-38). Toronto (ON): Culture Concepts.
- Moon, Jennifer A. (1999). *Learning journals: a handbook for academics, students, and professional development*. London: Kogan Page.
- Müller Fritschi, Elisabeth (2013). *Reflektieren und Lernen mit Portfolios. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines Portfolios an einer Fachhochschule*. Dissertation, Universität Bern. Abgerufen von <https://edudoc.ch/record/112271/files/zu14037.pdf>
- Noß, Martina (2000). *Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Rosenberg, Marshall B. (2012). *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann.
- Rump, Jutta & Eilers, Silke (2007). Employability Management – lebenslange Beschäftigungsfähigkeit als Antwort auf den demografischen Wandel. In Herbert Loebe & Eckart Severing (Hrsg.), *Demografischer Wandel und Weiterbildung. Strategien einer alterssensiblen Personalpolitik* (S. 39-58). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seepersad, Carolyn C.; Green, Matthew G. & Schmidt, Kathy J. (2006). *Learning journals as a cornerstone for effective experiential learning in undergraduate engineering design courses*. Chicago (IL): ASEE Annual Conference and Exposition.
- Smither, James W.; London, Manuel & Reilly, Richard R. (2005). Does performance improve following multi-source feedback? A theoretical model, meta-analysis, and review of empirical findings. *Personnel Psychology*, 58(1), 33-66.
- Thatcher, John (1994). Motivating people via feedback. *Training and Development*, 12(7), 8-12.
- Wetzel, Julia (2009). *Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz. Eine qualitative Studie zu Anwendungs- und Förderungsmöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens*. Diplomarbeit, München: GRIN.

Das Portfolio als Studienleistung im Certificate of Advanced Studies (CAS) Palliative Care Basics

Evelyn Müller, Bettina Couné, Sandra Michels und Gerhild Becker

Abstract

Das Portfolio wird im Rahmen des berufsbegleitenden Certificate of Advanced Studies (CAS) *Palliative Care Basics* als Studienleistung sowie zur Dokumentation der Kompetenzentwicklung und des Transfers des Gelernten in den Beruf eingesetzt. Das CAS umfasst zwei Module mit jeweils sechs Kreditpunkten nach ECTS und steht Berufsgruppen offen, die mit schwerkranken und sterbenden Patientinnen und Patienten arbeiten. Die Kompetenzfelder, die im CAS *Palliative Care Basics* angestrebt werden, sind Fach-, Kommunikations- und Reflexionskompetenz. Eng mit der Portfolioarbeit verwoben ist eine Transferpatenschaft, in der sich die Teilnehmenden bei der Umsetzung des Gelernten in die Berufspraxis gegenseitig unterstützen und die Entwicklungen und Reflexionsprozesse im Portfolio dokumentieren. Das Portfolio wurde bisher zweimal eingesetzt und trotz verschiedener Probleme als positiv bewertet: Die Teilnehmenden erarbeiten ihre Portfolios mit großem Engagement und ermöglichen dadurch den Dozierenden den angestrebten Einblick in den Prozess der Kompetenzentwicklung. Bei der Beurteilung hat sich eine qualitative Rückmeldung und eine Bewertung als bestanden/nicht bestanden bewährt.

Eckdaten

Kategorie	Portfolio
Zielgruppe (Für wen ist das Portfolio?)	Personen, die im Rahmen ihrer Tätigkeit im Gesundheits- und Sozialwesen in Kontakt mit Kranken, Sterbenden und/oder deren Angehörigen kommen und vor diesem Hintergrund Handlungskompetenz im Bereich Palliative Care erwerben möchten. Zielgruppe sind insbesondere therapeutische, psychosoziale und pädagogische Berufsgruppen.
Studiengang (Ausrichtung des Studiengangs)	Certificate of Advanced Studies (CAS) Palliative Care Basics
Ziele (Warum wird das Portfolio entwickelt/ eingesetzt?)	Nachweis des Erwerbs von Fachwissen und Dokumentation der Kompetenzentwicklung während der Weiterbildung (Studienleistung) Verbesserung und Dokumentation des Theorie-Praxis-Transfers Individualisierung der Lernziele in ausgewählten Kompetenzbereichen
Verortung im Studium (Zeitpunkt/-raum im Studienverlauf)	modulbegleitende Erstellung über den gesamten Kurszeitraum
curriculare/rechtliche Verankerung (Wie/wo ist das Portfolio verankert?)	Studienleistung (zusammen mit einer abschließenden Poster-Präsentation zum Transfer des Gelernten in die berufliche Tätigkeit)
mediale Umsetzung (Wird das Portfolio vornehmlich auf Papier geführt oder als E-Portfolio? Mit welcher technischen Umsetzung?)	in der Regel am Computer mit Office-Programmen; keine Formatvorgabe, es werden jedoch Textvorlagen/Mustertabellen etc. zur Verfügung gestellt (in Word)

Das Portfolio im Certificate of Advanced Studies Palliative Care Basics

Certificate of Advanced Studies Palliative Care Basics

Palliative Care ist die internationale Bezeichnung für das Konzept einer umfassenden palliativen (= lindernden) Betreuung von Menschen, die unter einer unheilbaren, fortschreitenden und zum Tode führenden Erkrankung leiden. Palliative Care soll den Betroffenen bis zuletzt eine möglichst hohe Lebensqualität ermöglichen (World Health Organisation, 2002). Nicht nur für Ärztinnen/Ärzte und Pflegende, sondern auch für therapeutisches,

pädagogisches und psychosoziales Fachpersonal sind der Umgang mit den Themen Sterben und Tod sowie die Begleitung von schwerkranken und sterbenden Menschen und deren Angehörigen besondere Herausforderungen, denen durch eine entsprechende Aus- und Weiterbildung (DGP, DHPV & Bundesärztekammer, 2010) begegnet werden sollte.

Der Lehrstuhl für Palliativmedizin der Universität Freiburg bietet mit dem CAS *Palliative Care Basics* eine berufsbegleitende Weiterbildung im Blended-Learning-Format an. Diese umfasst zwei Module, die auch einzeln belegt werden können: Modul 1 *Palliative Care – Kompakt* (Grundlagenwissen Palliative Care) und Modul 2 *Psychosoziale Aspekte und Gesprächsführung in Palliative Care* (Vertiefung psychosozialer und spiritueller Themen; Schwerpunkt individuelle Kompetenzentwicklung). Die Module kombinieren jeweils drei mehrtägige Präsenzphasen, wöchentliche Online Meetings und Selbststudium und umfassen sechs Kreditpunkte nach ECTS bzw. 180 Arbeitsstunden.

Ziel des CAS ist, Fachwissen und Handlungskompetenz für die Begleitung und Unterstützung von schwerkranken und sterbenden Menschen sowie von deren An- und Zugehörigen zu vermitteln. Um *Handlungskompetenz* zu fördern, wird großer Wert darauf gelegt, den Teilnehmenden Lernmöglichkeiten zu bieten, die eine Weiterentwicklung u.a. in Bezug auf Kommunikationskompetenz, Reflexionskompetenz und transdisziplinäre Verständigungskompetenz ermöglichen. Dabei ist zu beachten, dass in der Weiterbildung sowohl gemeinsame, durch die Kursleitung vorgegebene Lernziele (v.a. in Bezug auf Fachwissen) als auch individuelle Entwicklungs- bzw. Lernziele definiert werden. Die individuellen Lernziele werden zu Beginn des Kurses in einer Präsenzphase in Anleitung formuliert, Ausgangspunkte sind dabei herausfordernde Situationen in der eigenen beruflichen Tätigkeit.

Um die Kompetenzentwicklung zu fördern und gleichzeitig den Transfer des Gelernten in den Beruf zu erreichen, gehen jeweils zwei Teilnehmende eine *Transferpatenschaft* ein. Angeleitet durch Leitfragen, werden in regelmäßigen Kontakten gemeinsam die eigenen Lernziele reflektiert und Schwierigkeiten in Bezug auf die Umsetzung des Gelernten in der Praxis in den Blick genommen. Die Teilnehmenden der Weiterbildung werden dabei auch in der Rolle als erfahrene Expertin bzw. erfahrener Experte für ihren Beruf eingebunden und gefordert – als kompetente(r) ZuhörerIn, RatgeberIn, MentorIn.

Ziele des Portfolioeinsatzes

Das Portfolio dient als unbenotete Studienleistung. Das Format soll zugleich aber auch die Teilnehmenden motivieren, ihre Kompetenzentwicklung zu dokumentieren und den Transfer des Gelernten ins eigene Tätigkeitsfeld zu reflektieren. Es bietet dabei die Möglichkeit,

- neben der Dokumentation von Fachwissen auch komplexere Aufgaben, die eine Einschätzung zur Kompetenzentwicklung zulassen, einzubinden.
- den Transfer des Gelernten im Beruf sowie die Entwicklungen und Lernprozesse in der Transferpatenschaft zu dokumentieren.
- (optional) sehr individuell eigene Erfahrungen, Entwicklungen und Reflexionen einzubinden.

Die Transferpatenschaft und die Dokumentation im Portfolio zielen zudem darauf, dass die Teilnehmenden ihre eigenen individuellen und beruflichen Kompetenzen und Stärken, aber auch ihre Grenzen in der Arbeit mit Schwerkranken, Sterbenden und deren Angehörigen wahrnehmen und reflektieren sowie die Kompetenzen und Grenzen anderer Berufsgruppen und Teilnehmenden erleben.

Wichtige *Kursziele*, die auch mit Aufgaben im Portfolio und der Transferpatenschaft angestrebt werden, sind zudem die Förderung der transdisziplinären Verständigungskompetenz und der Teamkompetenz durch gemeinsame Reflexion, Diskussion und Zusammenarbeit. Die Teilnehmenden werden im Rahmen des interdisziplinären Weiterbildungskonzeptes nicht nur als Lernende, sondern auch als Expertinnen und Experten eingebunden. So sind beispielsweise Psychologen/Psychologinnen ExpertInnen für Depression oder Logopädinnen/Logopäden ExpertInnen für nonverbale Kommunikation.

Motivation der Teilnehmenden

Bereits in der Ausschreibung des CAS werden die Ziele „Kompetenzentwicklung“ und „Transfer des Gelernten in den Beruf“ sowie das Portfolio als Studienleistung beschrieben. Bisher hat sich gezeigt, dass die Teilnehmenden dies vor der Anmeldung fast ausnahmslos wahrnehmen und dementsprechend auch eine hohe Bereitschaft zu diesbezüglichem Engagement und zur Mitarbeit in den Modulen mitbringen.

Vonseiten der Kursleitung wird die Motivation zudem unterstützt, indem

- Aufgaben praxisnah und mit Bedeutung für die eigene berufliche Tätigkeit gestaltet sind,
- Verschränkung zwischen Weiterbildung und beruflicher Tätigkeit aktiv angestrebt wird,
- mit der Transferpatenschaft ein kontinuierlicher Austausch unter den Teilnehmenden und eine gegenseitige Begleitung erreicht werden soll und
- die Möglichkeit der individuellen Gestaltung großer Teile des Portfolios besteht.

Die Teilnehmenden werden im gesamten CAS von zwei Kursleiterinnen begleitet, die auch die Erarbeitung des Portfolios unterstützen und anleiten. Darüber hinaus wählen und gestalten die Kursleiterinnen die Lehrmaterialien und Aufgaben in der Weiterbildung nach den oben genannten Anforderungen aus – wo möglich bzw. notwendig in Absprache mit weiteren Fachdozierenden, die in Präsenzen und Online Meetings unterrichten.

Inhalte des Portfolios

In das Portfolio können unterschiedliche Inhalte eingebunden werden. Unterschieden wird dabei zwischen Pflichtaufgaben, die eine Dokumentation von Grundlagenwissen und dessen Anwendung erfordern sowie Reflexionen, die eingebunden werden sollen, jedoch nicht müssen.

In den *Pflichtaufgaben* wird Fachwissen (als Voraussetzung der Fachkompetenz) aktiv erarbeitet, wobei immer auch Bezüge zur eigenen Tätigkeit hergestellt werden. In aller Regel wird dabei zunächst Wissen durch Selbststudium von Lernmaterialien sowie durch Präsentationen und Diskussionen in Online Meetings erarbeitet. Anschließend erfolgen eine vertiefende oder erweiternde Bearbeitung des Themas und eine Einbindung ins Portfolio. Beispiele für diese Aufgaben sind:

- die Erarbeitung der körperlichen, psychischen, sozialen und spirituellen Dimension von häufigen Symptomen bei Palliativpatienten und deren Auswirkungen auf die eigene Arbeit (z.B.: „Wie begegnet man als Logopädin adäquat einem Patienten, der unter Fatigue leidet?“). Auf Wunsch können dabei individuell Symptome ausgewählt werden, die im eigenen Tätigkeitsbereich eine hohe Relevanz haben.
- die Recherche und Dokumentation der palliativen Versorgungsstrukturen in der eigenen Region mit Kontaktinformationen, Zugangsvoraussetzungen etc.

Für die Pflichtaufgaben werden häufig Vorlagen und Hilfen (z.B. Tabellen, Leitfragen, Beispiele) zur Verfügung gestellt, um das gemeinsame Verständnis zu erleichtern. Ebenfalls verpflichtend in Modul 1 ist die Einbindung eines Praktikumsberichtes (mindestens drei Tage Praktikum).

Bei den *freiwilligen Aufgaben*, den Reflexionen im Portfolio, ist zu unterscheiden zwischen Reflexionen der eigenen Kompetenzentwicklung und des Transfers sowie Reflexionen zu thematischen Inhalten.

Die *Reflexionen der eigenen Kompetenzentwicklung und des Transfers* beziehen sich sowohl auf die allgemeinen als auch auf die individuell festgelegten Lernziele in Bezug auf die Entwicklung von Handlungskompetenz (z.B. Sicherheit in der Kommunikation, wenn Patientin/Patient das Thema Sterben anspricht). Impulse zur

- Reflexion der Fortschritte in Bezug auf die Erreichung der Lernziele (Kompetenzentwicklung),
- zur Reflexion der Bedeutung des Gelernten für die eigene Tätigkeit (Transfer) sowie
- zur Reflexion von Problemen und Lösungsstrategien

werden im Anschluss an jeden erarbeiteten Themenbereich gegeben. Zu diesem Zweck endet jeder Study Guide, der themenspezifisch jeweils den E-Learning-Anteil eines Themenbereiches anleitet, mit entsprechenden

Fragen, welche den Reflexionsprozess anleiten. Die Dokumentation dieser Reflexionen im Portfolio ist erwünscht – es handelt sich jedoch nicht um einen verpflichtenden Anteil des Portfolios.

Reflexionen zu Themen mit besonderer Relevanz in Palliative Care: Unabhängig von der konkreten beruflichen Tätigkeit bringt die Arbeit mit Schwerkranken, Sterbenden und deren Angehörigen die direkte und indirekte Konfrontation mit existenziellen Fragen und der eigenen Sterblichkeit mit sich. Aus diesem Grund wird in der Weiterbildung angestrebt, dass die Teilnehmenden sich mit ihren eigenen Emotionen, Erfahrungen und Einstellungen auseinandersetzen. Dies betrifft insbesondere folgende Themen: Sterben und Tod, Trauer und Trauerbewältigung, Spiritualität/Religiosität und die Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen. Hier werden in Präsenzveranstaltungen, Online Meetings und durch Selbststudium Lerngelegenheiten geschaffen, die auf eine individuelle Auseinandersetzung abzielen. Inwieweit die Ergebnisse dieser Aufgaben der Weiterbildungsleitung im Portfolio berichtet werden, ist ebenfalls den Teilnehmenden überlassen.

Obwohl die Reflexionen keine Pflichtanteile des Portfolios sind, wird diese Möglichkeit von den Teilnehmenden ausnahmslos genutzt – wenn auch in sehr unterschiedlichem Maße.

Anleitung und Bewertung

Die initiale Anleitung zur Erstellung des Portfolios erfolgt entweder in der ersten Präsenzphase oder bei einem der ersten Online Meetings. Die entsprechende PowerPoint-Präsentation wird zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus gibt es den *Leitfaden Portfolio als Studienleistungen*, in dem das Format, die Ziele, verpflichtende und optionale Inhalte und ein Teil der inhaltlichen Struktur vorgegeben werden. Zudem wird verdeutlicht, was es heißt, „den eigenen Lernprozess zu reflektieren“. Ergänzend wird eine Checkliste zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus besteht jederzeit die Möglichkeit, den Kursleitenden Fragen zum Portfolio zu stellen.

Die Bewertung der Portfolios erfolgt als qualitative Rückmeldung. Dabei liegt ein Bewertungsbogen vor, in dem die Pflichtaufgaben pro Themenbereich aufgelistet sind. Die Bewertung wird, aufgeteilt nach Themenbereichen, durch die Kursleitung und die DozentInnen vorgenommen, wobei pro Aufgabe Erwartungen formuliert sind. Die Rückmeldung erfolgt qualitativ pro Aufgabe und zeigt vor allem Entwicklungspotenziale und Verbesserungsmöglichkeiten auf. Abschließend wird auch kurz auf die Frage der Lernprozesse in den Reflexionen eingegangen. Die Bewertung erfolgt als bestanden/nicht bestanden, wobei sowohl Vollständigkeit der Pflichtaufgaben als auch Fachwissen in die Bewertung eingehen.

Reflexion des Portfolioeinsatzes: Potenziale und Herausforderungen

Nutzen des Portfolios

Das Portfolio erfüllt in vielerlei Hinsicht die Erwartungen der Kursleitungen. Die Teilnehmenden nehmen die Herausforderung an, nicht nur Wissen aus dem Selbststudium oder dem Unterricht wiederzugeben, sondern in den Pflichtaufgaben und durch die Dokumentation und Reflexion eigener Erfahrungen, des Transfers etc. eine enge Verknüpfung zur eigenen beruflichen Tätigkeit zu schaffen. Dabei zeigen die meisten Teilnehmenden ein außerordentlich hohes Engagement.

Das Portfolio hat sich auch als Studienleistung bewährt. In den anwendungsbezogenen Pflichtaufgaben, aber auch in der Dokumentation eigener Situationen und Fallbeispiele, ist es den Dozierenden möglich, zu überprüfen, inwieweit ausreichendes Wissen vorhanden ist und die berichteten Herangehensweisen die angestrebten Kompetenzen widerspiegeln, um ein Bestehen des CAS *Palliative Care Basics* zu bescheinigen.

Obwohl das Portfolio nicht benotet wird, erarbeiten die meisten Teilnehmenden weit mehr als die Pflichtaufgaben, die für das Bestehen des CAS notwendig sind. Das Engagement und die Leistungsbereitschaft sowie die Inhalte der Reflexionen zu den Lern- und Transferprozessen dokumentieren die hohe intrinsische Motivation vieler Teilnehmender. Sie erleben die Dokumentation ihrer Lernerfahrungen im Portfolio als nützlich für ihren Lernprozess.

Herausforderungen und Lösungsansätze

Trotz des beschriebenen Nutzens bringt das Portfolio auch Herausforderungen mit sich – für die Teilnehmenden und auch für diejenigen, die es bewerten.

Nur etwa 80 Prozent der Teilnehmenden geben rechtzeitig zum Abgabetermin ab. Ursache für Probleme in der Erarbeitung ist die insgesamt hohe zeitliche Belastung der Teilnehmenden, die neben der berufsbegleitenden Weiterbildung oft auch familiär und sozial sehr stark eingebunden sind. Kommt es zu Problemen, so erweisen sich die Teilnehmenden in der Regel als weiterhin sehr zuverlässig in den Aufgaben, die eine Zusammenarbeit mit anderen erfordern (z.B. Transferpatenschaft), sodass für andere der Weiterbildungsablauf nicht beeinträchtigt wird. Die schriftliche Dokumentation im Portfolio und Aufgaben aus dem Selbststudium werden jedoch „aufgeschoben“, sodass sie teilweise mit erheblicher Verspätung erarbeitet und abgegeben werden. Aufgrund des Wissens um die hohe zeitliche Belastung durch das CAS, wird diesbezüglich in aller Regel sehr entgegenkommend reagiert.

Eine weitere Problematik ist das Verständnis davon, was eine Reflexion beinhalten sollte bzw. wie sie aussehen sollte. So haben einzelne Teilnehmende Schwierigkeiten, ihre Erfahrungen auf einer Metaebene zu beschreiben und zu reflektieren. Trotz anleitender Reflexionsfragen sind einzelne Portfolios eher gekennzeichnet durch detaillierte Beschreibungen, die sich zum Beispiel am zeitlichen Verlauf festmachen, ohne Blick auf die Bedeutung des Geschehenen. Die anleitenden Fragen bleiben dann unbeantwortet. Um dies zu vermeiden, wurden im Rahmen der Weiterentwicklung der Portfolios Umformulierungen der Aufgabenstellungen vorgenommen und Beispiele für Lösungen eingefügt – jedoch nicht immer mit Erfolg.

Bei der Bewertung des Portfolios haben sich zudem weitere Probleme gezeigt: Das Portfolio hat für viele Teilnehmende einen hohen Aufforderungscharakter, was vereinzelt dazu führt, dass ein unverhältnismäßiger Arbeitsaufwand betrieben wird – der wiederum zu einem unverhältnismäßig hohen Zeitaufwand bei der Bewertung führt. Darüber hinaus dokumentieren die Teilnehmenden häufig auch hochsensible, emotionale Erfahrungen und Reflexionen im Sinne einer tief gehenden Selbstreflexion und Selbstexploration, die sich der Bewertung durch die Kursleitung entziehen müssen, zugleich aber das Vertrauen der Lernenden in die Lernerfahrung spiegeln. Um dieser Herausforderung zu begegnen, werden Beispiele installiert, die verdeutlichen, dass z.B. durch Einnehmen der Metaebene eine größere emotionale Distanz im Portfolio erreicht werden kann. Dies fällt jedoch einzelnen Teilnehmenden sehr schwer. Bislang ist noch keine abschließende Strategie gefunden worden, die diesem kritischen Punkt entgegenwirken kann. Vor diesem Hintergrund haben sich als Korrekturformat eine qualitative Rückmeldung und die Bewertung mit „bestanden/nicht bestanden“ bewährt.

Die Überlegungen, wie mit den beschriebenen Herausforderungen umgegangen werden kann, betreffen zeitliche Fristen (z.B. die Möglichkeit, die Pflichtaufgaben kontinuierlich während des Kurses einzureichen) und vielfach die Formulierung und Zielstellung der Arbeitsanweisungen. Aktuell wird das Portfolio als Format jedoch nicht infrage gestellt.

Schlussfolgerungen

Das Portfolio hat unseres Erachtens entscheidende Vorteile für Weiterbildungen, die sich durch einen interdisziplinären, sehr heterogenen Teilnehmendenkreis auszeichnen, geprägt von unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich der Ziele, des Vorwissens, der Vorerfahrungen und der Bedeutung des Gelernten für das eigene Berufsfeld. Darüber hinaus ermöglicht es im Gegensatz zu anderen Prüfungsformaten eine Dokumentation der individuellen Kompetenzentwicklung, die über die Reproduktion von Wissen und die theoretische Anwendung des Gelernten in vorgegebenen Aufgaben hinausgeht. Unsere Erfahrung ist zudem, dass durch die konsequente Anbindung an die eigene Berufspraxis die Motivation gesteigert und die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit in der Weiterbildung erhöht wird.

Gleichzeitig bestehen auch Verbesserungspotenziale: Der Arbeitsaufwand und teilweise auch die eigenen Ansprüche sind für einen Teil der Teilnehmenden eine Hürde für das Abschließen des Kurses. Zudem ist die Erwar-

tung zu hoch gegriffen, dass alle Teilnehmenden in der Lage sind, in den Reflexionen auf einer Metaebene ihre eigenen Entwicklungen zu dokumentieren. Hier bestehen Verbesserungspotenziale, die in der Weiterentwicklung des Portfolios im CAS *Palliative Care Basics* angegangen werden.

Literatur

Deutsche Gesellschaft für Palliativmedizin (DGP)e.V.; Deutscher Hospiz- und PalliativVerband (DHPV) e.V. & Bundesärztekammer (2010). *Charta zur Betreuung schwerstkranker und sterbender Menschen in Deutschland*. Abgerufen von <https://www.dgpalliativmedizin.de/images/stories/Charta-08-09-2010%20Erste%20Auflage.pdf>

World Health Organisation (2002). *Cancer. WHO Definition of Palliative Care*. Abgerufen von <http://www.who.int/cancer/palliative/definition/en/>

E-Portfolio-Konzept zum Einsatz in STUDICA II

Tim Wiegers und Konrad Faber

Abstract

E-Portfolios haben sich inzwischen als wertvolle Werkzeuge zum Lernen, zur Selbstreflexion sowie zur Veröffentlichung von Lernwegen und -erfolgen erwiesen. Die Öffnung des Lernprozesses vereinfacht es einem Support-Team, den Weg der Studierenden zu begleiten und, falls nötig, mit Rat und Unterstützung zur Seite zu stehen. Die persönliche Begleitung der Studierenden ist ein zentraler Bestandteil des Projekts *STUDICA* und somit eignen sich E-Portfolios in diesem Rahmen hervorragend zur Unterstützung der Lernenden. Neben der Funktion als Speicherort für Lehr- und Lernmaterial sowie Daten und Informationen zum Studienverlauf, wird das E-Portfolio vielfältig zu Reflexionszwecken genutzt. Es stellt ein persönliches Lerntagebuch dar, unterstützt die Dokumentation einer möglichen Kompetenzenbilanz und ermöglicht die Sammlung von Ergebnissen aus studienbegleitend durchgeführten Reflexions-Workshops. Auch werden im Verlauf des Studiums Zertifikate und Bescheinigungen gesammelt und dargestellt, um Erfolge zu dokumentieren.

Eckdaten

Kategorie	Portfolio
Zielgruppe (Für wen ist das Portfolio?)	nicht-traditionell Studierende der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft lebens- und berufserfahrene Menschen, die sekundär ein volles Studium und primär einen Einstieg in die Hochschule durch ein weitgehend voraussetzungsloses, individuelles und flexibel zusammengestelltes Curriculum schaffen wollen (Studieren-à-la-carte-Gedanke)
Studiengang (Ausrichtung des Studiengangs)	Auswahl und Zusammenstellung einzelner Module zu einem selbst zusammengestellten „Lernmenü“ als Einstieg in die Wissenschaft anstelle eines festen Curriculums weiterbildendes, berufsbegleitendes Studium in Teilzeit kostenpflichtig
Ziele (Warum wird das Portfolio entwickelt/ eingesetzt?)	als unterstützendes Werkzeug zur Lernbegleitung ggf. als Option zur Erstellung und Dokumentation einer Kompetenzenbilanz
Verortung im Studium (Zeitpunkt/-raum im Studienverlauf)	lernbegleitend während aller von STUDICA durchgeführten Kurse und in den Phasen dazwischen (Das Lernmenü folgt keinem festen zeitlichen Ablauf.) Einsatz des E-Portfolios bereits nach der Eingangsberatung und somit direkt zu Beginn des Studiums begleitend während der Erstellung eines „individuellen Lernmenüs“, ggf. der Erarbeitung einer Kompetenzenbilanz, der Teilnahme an Lernveranstaltungen, Reflexions-Workshops und Praxisprojekten
curriculare/rechtliche Verankerung (Wie/wo ist das Portfolio verankert?)	Der E-Portfolio-Einsatz ist derzeit weder in der Prüfungsordnung noch in einem Modulhandbuch vermerkt, wird jedoch vom Betreuungsteam als zentraler Bestandteil des Curriculums angesehen und den Studierenden bereits während der Studieneingangsphase als wertvolles und nachhaltiges Werkzeug vorgestellt. Lehrende wurden im Umgang mit E-Portfolios geschult und haben sich in einigen Fällen bereit erklärt, E-Portfolios in ihre Lehre zu integrieren.
mediale Umsetzung (Wird das Portfolio vornehmlich auf Papier geführt oder als E-Portfolio? Mit welcher technischen Umsetzung?)	Das E-Portfolio wird in Mahara gepflegt

Beschreibung des Portfolios: Verortung und Zielstellung

Zielsetzung

Aus einer gemeinsamen Diskussion der Verbundpartner (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Verein der GAB München – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, Virtueller Campus Rheinland-Pfalz, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover) gingen einige Anforderungen an das Format und die Funktion eines E-Portfolios für StudicantInnen hervor.

Das E-Portfolio soll den StudicantInnen als Speicherort für Daten, Material und Informationen z.B. zu gebuchten bzw. belegten Lernveranstaltungen dienen, als Lerntagebuch genutzt werden können, die Ergebnisse einer möglichen Kompetenzenbilanz sowie Reflexionsergebnisse aus den Reflexions-Workshops abbilden und das Gelernte formell, z.B. durch die Darstellung von Zertifikaten und Bescheinigungen, dokumentieren. Zusammenfassend soll das E-Portfolio somit dafür eingesetzt werden, Lernziele und Lernprozesse festzuhalten, zu reflektieren und zu prüfen sowie eine möglichst gute Schnittstelle zwischen den StudicantInnen und dem Betreuungsteam zu schaffen.

Das Projekt *STUDICA* erfordert durch den multidimensionalen Aufbau der Studienstrukturen einen Mix aus verschiedenen Portfoliotypen. Vornehmlich handelt es sich hierbei um eine Studienbegleitung in Form eines Lern- und Beurteilungsportfolios sowie eine abschließende Dokumentation des Studienprozesses in Form eines Entwicklungsportfolios nach der Taxonomie von Peter Baumgartner et al. (Baumgartner, Himpsl & Zauchner, 2009, S. 3f.).

Hintergrund

Bevor näher auf den Einsatz von E-Portfolios im Projekt *STUDICA* eingegangen wird, ist es sinnvoll, zuerst die Alanus Hochschule vorzustellen und einen kurzen Überblick über die Formate des Studiums zu geben, da es sich bei dieser Hochschule um eine außergewöhnliche Institution und bei *STUDICA* um einen innovativen Projektansatz handelt. Die *Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft* ist eine staatlich anerkannte private Kunsthochschule in Alfter bei Bonn, die u.a. die Fachbereiche Architektur, Bildungswissenschaft, Kunsttherapie und Wirtschaft unter einem Dach vereint. Die Alanus Hochschule priorisiert praxisorientiertes Studieren und Arbeiten und hat das Ziel, Studierende individuell zu fördern sowie Impulse zur kreativen und selbstständigen Weiterentwicklung des oder der Einzelnen zu geben. Da es sich bei der Alanus Hochschule um eine private Einrichtung handelt, ist das *STUDICA*-Angebot kostenpflichtig.

Das Konzept ist auf eine äußerst heterogene Studierendenschaft ausgelegt, es gibt somit kein „typisches Studierendenbild“, das gezielt vorgestellt werden könnte. Es kann gleichermaßen für Vollzeitstudierende der Alanus Hochschule und anderer Hochschulen ergänzend eingesetzt werden, wie auch nicht-traditionell Studierenden, die evtl. bereits über abgeschlossene Berufsausbildungen verfügen, modular zur Verfügung stehen, um sich gezielt weiterzubilden.

Die durch *STUDICA* angebotenen Module sollen einen fließenden Übergang zwischen der praktischen Arbeit im Unternehmen und der akademischen Welt gewähren und mögliche Hürden abbauen, die potenzielle Studierende von einem traditionellen Studium abhalten könnten.

StudicantInnen wird gleich zu Beginn ihres Studiums nahegelegt, eine oder mehrere persönliche „Lernfragen“ (z.B. „Wie kann ein Inklusions- und Integrationskonzept für meine Bildungseinrichtung aussehen und nachhaltig umgesetzt sowie weiter gefördert werden?“) zu formulieren, die sie über ihren gesamten Studienverlauf verfolgen, entwickeln und als Grundlage für die Anwendung ihres neu angeeigneten Wissens und ihrer erworbenen Kompetenzen nehmen. Lernfragen sollen zwar konkret definiert werden, können sich jedoch an im Verlauf des Studiums ändernde Gegebenheiten und Umstände anpassen. Es ist auch möglich, während des Studiums neue Fragen aufzuwerfen.

Im Projekt STUDICA werden daher gezielt praxisorientierte Studienformate, wie *Studien- und Forschungswerkstätten* angeboten, in denen Studierende sich gegenseitig in der Gruppe stärken können. Studierenden wird hier ermöglicht, Inhalte, die ihnen zuvor in Seminaren vermittelt wurden, gemeinsam herauszuarbeiten, zu verstehen, sich anzueignen, zu reflektieren und auf die eigene berufliche Situation oder individuelle Lernfrage zu übertragen. Diese Werkstätten können entweder als zeitlich befristetes Angebot oder als kontinuierliche Begleitung zu einem speziellen Thema dargeboten werden. Die Forschungswerkstatt zielt darauf ab, ein (Praxis-)Forschungsprojekt in kollegialer Begleitung und durch die Unterstützung einer fachlich kompetenten Betreuung selbstgesteuert zu erarbeiten. Teilnehmende lernen so äußerst effektiv miteinander und voneinander.

STUDICA ermöglicht einen fließenden Übergang aus der Praxis in die Wissenschaft, indem einzelne Module studiert oder zu einem „Lernmenü“ individuell zusammengestellt werden können, das im Gegensatz zu vielen anderen festgelegten Curricula nicht unbedingt an einen strikten Zeitplan gebunden ist.

Einsatzgebiete des E-Portfolios

Da *E-Portfolios* im Projekt STUDICA einen zentralen Bestandteil in der Lernbegleitung einnehmen, werden sie vielfältig eingesetzt. Folgende Einsatzgebiete sind in diesem Fall geplant:

- Einrichtung eines Nutzerprofils zur Förderung der Community-Bildung
- Erstellung eines individuellen „Lernmenüs“ unter Anleitung einer Betreuungsperson aus dem STUDICA-Team mit anschließender Darstellung des geplanten „Lernwegs“ im Portfolio
- mögliche Erstellung und Dokumentation einer Kompetenzenbilanz unter Anleitung des STUDICA-Teams
- wissenschaftliche Begleitung der Lernfrage(n) in Form eines Lerntagebuchs
- Durchführung von Reflexions-Workshops sowie modulbegleitende Forschungs- und Lernwerkstätten in Portfoliogruppen auf Mahara¹
- Sammlung und Darstellung von im Studienverlauf erworbenen Zertifikaten und Bescheinigungen
- evtl. kursbegleitender Einsatz von E-Portfolios während Online-Lernveranstaltungen (nach Wunsch der jeweiligen Lehrenden)

Ablauf und Betreuung

Als Werkzeug, das dafür konzipiert ist, den gesamten Lernweg der Studierenden zu begleiten, wird das E-Portfolio im Projekt STUDICA bereits zu Beginn des Studienverlaufs eingesetzt. Es wird in der Phase der Erstellung des individuellen Lernmenüs und des Herausarbeitens einer oder mehrerer Lernfragen zusammen mit dem/der StudicantIn eingeführt, wobei der Zweck und die Vorteile eines E-Portfolios eingangs mit den Teilnehmenden zu besprechen sind. In diesem Zuge werden eine Profilseite sowie eine Ansicht zur Erstellung des Lernmenüs angelegt, die auch simultan einen Ort zum Sammeln und Abrufen von Zertifikaten bietet. Um die Orientierungsphase in der Nutzung eines E-Portfolios zu vereinfachen, können für diesen Zweck bereits vorbereitete Templates von Mahara-Ansichten kopiert, verwendet und in einer Sammelmappe aggregiert werden.

Sollte im Zuge des Beratungsgesprächs zur Erstellung des individuellen Lernmenüs eine Kompetenzenbilanzierung angestrebt werden, kann modular eine weitere, direkt für diesen Zweck angelegte und nach Claas Triebels *Schritten zur Kompetenzenbilanzierung* (Triebel o.J., S. 6f.)² strukturierte Ansicht in das E-Portfolio importiert und zur Sammelmappe hinzugefügt werden, in der sich bereits das persönliche Profil und die Ansicht des Lernmenüs befinden.

¹ Mahara ist eine E-Portfolio-Software, die neben der Speicherung von Lernergebnissen auch die Reflexion darüber ermöglicht und durch Gruppenfunktionen zudem das Teilen von Lernergebnissen, gegenseitiges Feedback sowie kollaboratives Lernen unterstützt (<http://www.mahara.de/>).

² Triebel, Claas (o.J.). *Die Kompetenzenbilanz*. PerformPartner. Erhältlich als Skript zum Seminar „Kompetenzenbilanz-Coach“.

Wie bereits zuvor kurz angerissen, werden die StudicantInnen während der Erstellung des Lernmenüs sowie der Teilnahme an den ersten Lernveranstaltungen dazu aufgefordert, eine oder mehrere Lernfragen zu formulieren, die sie im Prozess ihres Studiums ausarbeiten sollen. Dieser Schritt kennzeichnet den Übergang von *Phase 1* (sich orientieren) zu *Phase 2* (sich positionieren) der idealtypischen E-Portfolio-Nutzung nach Himpsl-Gutermann (2012, S. 423) (vgl. Abbildung 1). Sobald eine Forschungsfrage bzw. die Forschungsfragen definiert sind, wird unter Begleitung eines/einer STUDICA-Mitarbeiters/Mitarbeiterin im Mahara-Account des/der StudicantIn je eine Mahara-Ansicht pro Lernfrage angelegt. Diese kann entweder selbst nach den persönlichen Anforderungen konfiguriert oder als vorgefertigtes Template importiert werden. Im Fokus stehen hier die Feedback- und Blogbausteine sowie die Dateiablage- und Listenfunktion.

Sind verlaufsbegleitende *Reflexions-Workshops oder Studienwerkstätten* geplant, werden an dieser Stelle eigene Mahara-Gruppen angelegt, die zum Austausch und zur kooperativen und kollaborativen Arbeit genutzt werden können. Der nicht zuletzt hierdurch erzeugte Reflexions- und Lernprozess bildet den direkten Eintritt in die *Phase 2* (sich positionieren). Die Ergebnisse in den Lerngruppen werden im Blog der Gruppe festgehalten und mit einem Tag der jeweiligen Lernfrage versehen. Die so getagten Blogbeiträge lassen sich dann wiederum als Artefakte in einem Baustein der Lernfragen-Ansicht im persönlichen Portfolio der Einzelpersonen anzeigen.

Besteht die Anforderung, ein *eigenes Projekt*, wie z.B. ein Forschungs-, Praxis- oder Lernprojekt umzusetzen, das zumeist einen Transfer des Gelernten in die eigene berufliche Praxis darstellt, gibt es auch hierzu die Möglichkeit, in Mahara eine gesonderte Ansicht anzulegen und dort den Arbeitsfortschritt zu protokollieren. Hier ist ebenso wieder das Anlegen einer Gruppe für eine Forschungswerkstatt möglich. Bei der Durchführung eines eigenen Projekts wird darauf verzichtet, mit Ansichten-Templates zu arbeiten. Der/die StudicantIn soll in diesem Fall die Ansicht komplett nach den eigenen Bedürfnissen und Vorlieben zusammenstellen, um den Prozess der Identifikation mit dem eigenen Portfolio (*Phase 3* nach Himpsl-Gutermann, 2012) zu stärken und den individuellen Mehrwert des E-Portfolios herauszuarbeiten.

In der vierten Phase kann das E-Portfolio zur *Außendarstellung und Vernetzung* außerhalb der STUDICA-Kommune geöffnet werden. Der/die StudicantIn stellt in diesem Schritt die Sammelmappe so zusammen, dass sie den persönlichen STUDICA-Lernweg möglichst übersichtlich dokumentiert. Im Anschluss definiert der/die StudicantIn die Rechtevergabe, wer in welche Ansicht Einsicht nehmen kann. Unter anderem ist es so möglich, nachfolgenden Studienjahrgängen eine „digitale Mappenschau“ über Arbeitsprozesse und -ergebnisse der Vorgänger zu ermöglichen – ein im künstlerischen Umfeld bereits seit analogen Zeiten hochgeschätztes und bewährtes Vorgehen.

In der Lernmenü-Ansicht werden unter der Abbildung des Lernmenüs für jeden abgeschlossenen Kurs und sonstige außergewöhnliche Leistungen über Mozilla OpenBadges-Abzeichen ausgestellt, die in ihren Metadaten Aufschluss über die einzelnen Kursinhalte, den Zeitpunkt des Kursabschlusses, erworbene ECTS-Punkte und eine allgemeine Beschreibung des STUDICA-Projekts geben sowie auf ein personalisiertes Kurszertifikat im PDF-Format verweisen.

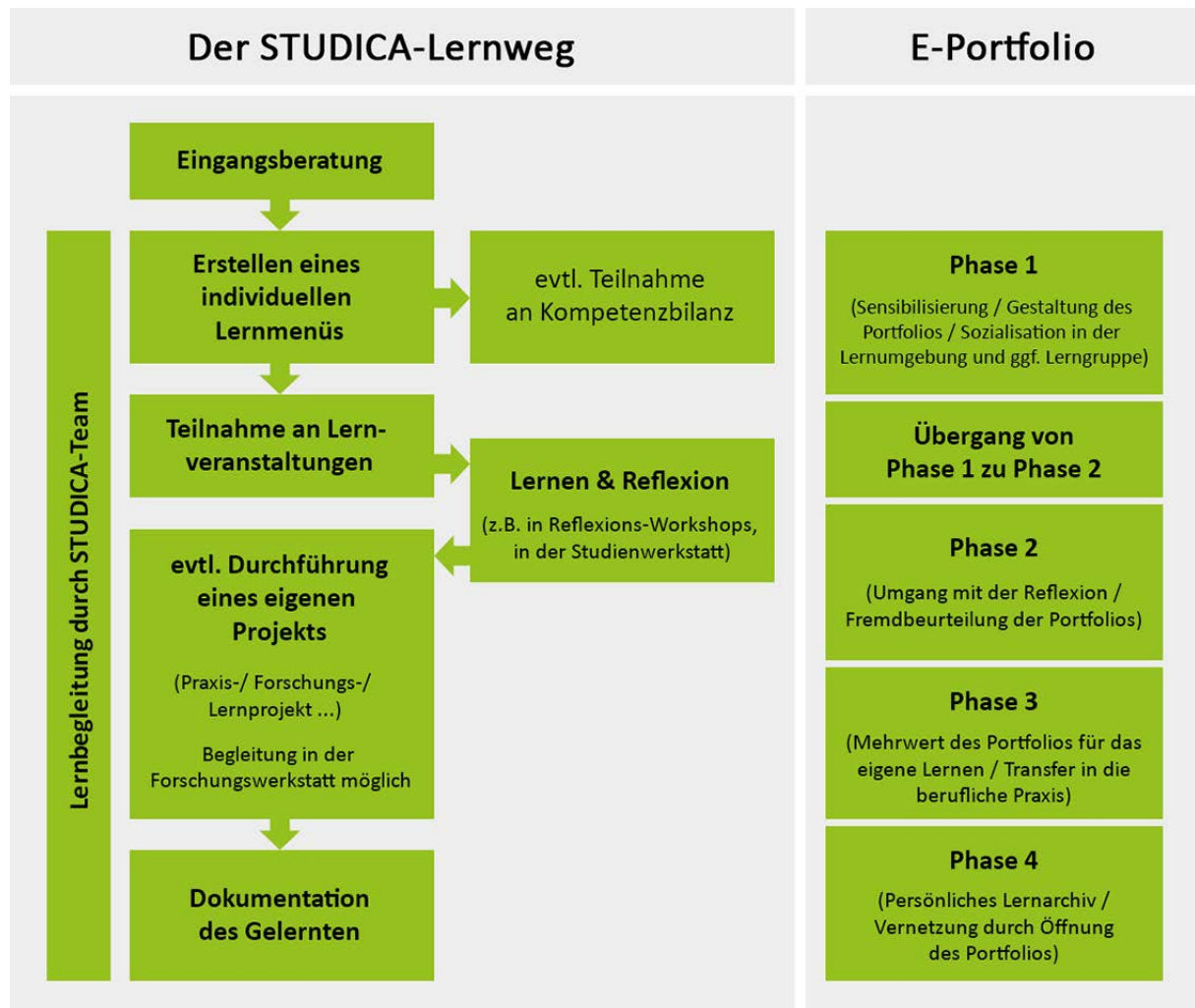


Abbildung 1: Einordnung des 4-Phasen-Modells nach Himpsl-Gutermann in den STUDICA Lernweg (eigene Darstellung)

Die *technische Betreuung* erfolgt während der Projektlaufzeit als Kooperation zwischen dem STUDICA-Team sowie der Abteilung „Softwareimplementierung“ der Alanus Hochschule und dem Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP). Der VCRP stellt Lehrenden und Lernenden Anleitungen in Form von video- und textbasierten Tutorials zur Verfügung, die den Umgang mit einem E-Portfolio, speziell auch im Kontext der E-Portfolio-Software Mahara, veranschaulichen. Das STUDICA-Team betreut die StudicantInnen in Form einer Prozessberatung von der initialen Eingangsberatung bis hin zur abschließenden Dokumentation des Gelernten. Im Fokus steht somit die Hilfe zur Selbsthilfe. Dabei beginnt die E-Portfolio-Betreuung in der Phase der Erstellung eines individuellen Lernmenüs bzw. eventuell auch der Teilnahme an einer Kompetenzenbilanz als enges Coaching, lockert sich über die weiteren Schritte jedoch konstant bis hin zu einer bedarfsbedingten Supervision, um das selbstgesteuerte Arbeiten und Lernen mit dem E-Portfolio zu unterstützen. Während den StudicantInnen zu Beginn der E-Portfolioerstellung dazu geraten wird, die vom STUDICA-Betreuungsteam vorbereiteten Ansichten-Templates in Mahara zu verwenden, sollte der/die StudicantIn zum Zeitpunkt der eventuellen Durchführung eines eigenen Projekts jedoch die didaktisch-methodische Aufbereitung der Mahara-Ansicht, wenn auch unter Aufsicht, selbst übernehmen können.

Für Lehrende wurde unterstützend eine *Community of Practice* in Form eines Moodle-Kurses gegründet. In dieser Umgebung können Lehrende gegenseitig allgemeine Tipps und konkrete Hilfestellungen im Umgang mit und im Einsatz von E-Portfolios austauschen und Best-Practice-Beispiele vorstellen.

Erwartete Nutzung und Motivationslagen

Studierende lernen das E-Portfolio gleich zu Beginn des Studiums als zentrales und studienstrukturierendes Werkzeug kennen und erfahren dessen Mehrwert schon während der anfänglichen Entwicklung der modulübergreifenden individuellen Forschungsfragen. Das STUDICA-Team vermutet daher, dass die Motivation zur Nutzung des Portfolios vonseiten der Lernenden hoch sein wird.

Lehrende haben mit der E-Portfolio-Erstellung und dessen Einsatz grundlegend wenig Aufwand, da sich das STUDICA-Betreuer*innen-Team um die Begleitung der Studierenden durch den Erstellungs- und Pflegeprozess des Portfolios kümmert. Weil die Lehrenden auch im Fernstudium durch das fest integrierte E-Portfolio in Form eines Lerntagebuchs einen konstanten Überblick über Lern-, Forschungs- und Arbeitsprozesse der Studierenden behalten, gibt es auch hier einen klaren Nutzen von E-Portfolios für die Lehrenden. In ersten Workshops zum Thema sind E-Portfolios bei Lehrenden gerade auch nach Hinweis auf die bereits zuvor beschriebene Anlehnung an die klassische und in den Künsten verbreitete „Arbeitsmappe“ durchweg positiv begrüßt worden.

Reflexion des Portfolioeinsatzes: Potenziale und Herausforderungen

Wie bereits zuvor beschrieben, wurde das E-Portfolio im Projekt STUDICA bisher konzipiert und noch nicht praktisch erprobt. Das STUDICA-Team hat jedoch bereits die folgende Matrix erarbeitet, die mögliche Chancen und Herausforderungen des Einsatzes eines E-Portfolios darstellt:

Tabelle 1: Chancen und Herausforderungen des Portfolioeinsatzes (eigene Darstellung)

	Lernende	Hochschulen	Arbeitgeber*innen
CHANCEN	<ul style="list-style-type: none"> Schaffung einer klaren Arbeitsprozessstrukturierung durch eine kurs- und projektübergreifende Sammlung von Artefakten (z.B. Artikel, Videos, Bilder) Eine konstante Dokumentation der Lernergebnisse unterstützt reflexive Denk- und Lernprozesse. Eine dedizierte Präsentationsplattform für Arbeits- und Projektergebnisse kann zu einer erhöhten Identifikation mit der eigenen Arbeit führen. 	<ul style="list-style-type: none"> Digitale Arbeitsmappen können als Best-Practice-Beispiele für Studierende nachfolgender Kurse geöffnet und bereitgestellt werden. E-Portfolios bieten eine Möglichkeit zur Anreicherung und Optimierung einer Lernprozessbegleitung. Lehrende sehen nicht nur die Meilensteine, sondern den gesamten Weg. 	<ul style="list-style-type: none"> Beim Einsatz eines E-Portfolios in Form eines Präsentationsportfolios bekommen Arbeitgeber*innen die Möglichkeit, Mitarbeiter*innen über das Portfolio besser kennenzulernen und so evtl. verborgene Stärken zu erkennen. Arbeitgeber*innen können von der Förderung (selbst-)reflexiver Arbeitsweisen durch die E-Portfolio-Nutzung der Mitarbeiter*innen profitieren.
HERAUSFORDERUNGEN	<ul style="list-style-type: none"> die Förderung nachhaltiger Nutzung eines E-Portfolios bzw. das Anregen intrinsischer Motivation bei der E-Portfolio-Pflege der Abbau von Ängsten, das „Lerntagebuch“ und – damit verbunden – mögliche Fehler im Arbeitsprozess offenzulegen 	<ul style="list-style-type: none"> die Schulung von Studierenden in der effektiven Nutzung eines E-Portfolios 	<ul style="list-style-type: none"> Aufseiten der Arbeitgeber*innen lassen sich keine konkret ersichtlichen Herausforderungen identifizieren.

Es kann davon ausgegangen werden, dass durch die enge Zusammenarbeit der StudicantInnen mit dem Betreuungsteam viele etwaige Hürden bereits im Ansatz minimiert werden können. Das Betreuungsteam kommuniziert stets offen Nutzen und Zweck eines E-Portfolios, um den Stellenwert dieses Arbeitsinstruments bei den Studierenden zu verfestigen. In der hier dargestellten Gegenüberstellung der Chancen und Herausforderungen des Einsatzes von E-Portfolios im Projekt STUDICA wird klar ersichtlich, dass die Chancen die Herausforderungen deutlich übertreffen.

Der Einsatz eines E-Portfolios befindet sich im Projekt STUDICA derzeit in der Vorbereitungsphase. Ein Konzept, das sich am Prozessmodell der Lernbegleitung des STUDICA-Teams ausrichtet, wurde erarbeitet und Ansichten-Templates zur Unterstützung der Studierenden beim Anlegen eines Portfolios wurden in Mahara angelegt und zum Download bereitgestellt. Lehrende sollen weiterhin im Umgang mit und zum Einsatz von E-Portfolios in der Lehre geschult werden. Dafür wurde ein digitaler Raum für eine „Expert*innen-Community“ bzw. eine Community of Practice im von der Alanus Hochschule genutzten Lernmanagementsystem angelegt und mit Tutorials angereichert. Bis zum Ende der Projektlaufzeit des Projekts STUDICA soll das Portfolio einen einsatzfähigen Status erreicht haben und für die nachhaltige Weiternutzung an der Alanus Hochschule bereitstehen, ohne dass ein größerer Weiterentwicklungsaufwand besteht.

Literatur

- Baumgartner, Peter; Himpsl, Klaus & Zauchner, Sabine (2009). *Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung Teil I des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“: GZ51.700/0064-VII/10/2006*. Krems: Department für interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems. Abgerufen von http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2013/08/Baumgartner_etal_2009_Einsatz-von-E-Portfolios-Zusammenfassung.pdf
- Himpsl-Gutermann, Klaus (2012). Ein 4-Phasen-Modell der E-Portfolio-Nutzung. Digitale Medien als integraler Bestandteil von universitären Weiterbildungslehrgängen. In Gottfried Csanyi, Franz Reichl & Andreas Steiner (Hrsg.), *Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre* (S. 413-430). Münster: Waxmann. Abgerufen von <https://core.ac.uk/download/pdf/33980976.pdf>

AutorInnen und HerausgeberInnen

Gerhild Becker

Prof. Dr. Gerhild Becker, Studium der Humanmedizin, Evangelischen Theologie, Caritaswissenschaft und Palliative Care (MSc) an den Universitäten Tübingen, Kiel, Hamburg und Freiburg sowie am King's College London. 1997 Promotion in Humanmedizin, 2007 Habilitation in Innerer Medizin und Palliativmedizin an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Seit 2012 Inhaberin des Lehrstuhls für Palliativmedizin an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Patrick Bresemann

Patrick Bresemann absolvierte sein Studium der Soziologie an der Technischen Universität Darmstadt und schloss dieses mit einem Diplom ab. Seit 2017 arbeitet er als akademischer Mitarbeiter des Projekts *beSt – berufsbegleitendes Studieren nach dem Heilbronner Modell*. Seine Forschungsinteressen umfassen neben der Kommunikations- und Machtforschung auch die Familiensoziologie und die empirische Sozialforschung.

Bettina Couné

Bettina Couné, Studium der Sprachwissenschaft und Erziehungswissenschaft (M.A.) in Freiburg i.Br. Derzeit am Universitätsklinikum Freiburg, Klinik für Palliativmedizin, Studiengangkoordinatorin des Online-Masterstudiengangs Palliative Care. Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Bildungsplanung, Erwachsenenbildung, Integration von E-Learning in die Lehre.

Uwe Elsholz

Prof. Dr. Uwe Elsholz leitet seit 2013 den Lehrstuhl für Lebenslanges Lernen an der FernUniversität in Hagen und ist mit der Gesamtleitung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs betraut. Seine Forschungsschwerpunkte beinhalten Auswirkungen von Akademisierung in bildungsstruktureller und didaktisch-curricularer Hinsicht, beruflich-betriebliche Weiterbildung, Anwendung digitaler Medien in der beruflichen Bildung sowie Anerkennung informell erworbener Kompetenzen und Lernen im Prozess der Arbeit.

Konrad Faber

Dr. Konrad Faber ist Geschäftsführer des *Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz* (VCRP). Er studierte Wirtschaftsingenieurwesen sowie Erwachsenenbildung. Vom Fachbereich Sozialwissenschaften der TU Kaiserslautern wurde er mit einer Arbeit über Organisation und Innovation in der Bildung promoviert. Er ist Gutachter für Online- und Fernlehre sowie Autor von Büchern, Lehrmaterialien und Fachartikeln zu den Themen Bildungs-, Personal- und Qualitätsmanagement sowie E-Learning.

Benjamin Klages

Dipl.-Päd. Benjamin Klages ist seit 2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt *PONTS – Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Seine Themenschwerpunkte sind die Professionalisierung von Hochschullehre, Kooperationen in der Lehre sowie Digitalisierung und Hochschullehre.

Sandra Michels

Dr. Sandra Michels, Studium der Pädagogik (Diplom) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seit 2010 am Universitätsklinikum Freiburg, Klinik für Palliativmedizin, Dozentin und Tutorin für Palliative Care. Ausbilderin, Supervisorin und Dozentin in unterschiedlichen Kontexten und Psychotherapeutin in eigener Praxis (Systemische Therapie/Beratung und personenzentrierte Gesprächsführung).

Anita Mörth

Mag. Anita Mörth, Bildungswissenschaftlerin, ist seit 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FernUniversität in Hagen und Projektkoordinatorin der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs. Von 2009 bis 2015 verantwortete sie an der Deutschen Universität für Weiterbildung u.a. den Bereich Qualitätsmanagement und Akkreditierung. Ihre Schwerpunkte sind Gender & Diversity, Qualitätsmanagement, Lehren und Lernen mit neuen Medien sowie organisationale Verankerung von Innovationen.

Evelyn Müller

Evelyn Müller studierte Psychologie (Diplom) an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Derzeit ist sie am Universitätsklinikum Freiburg, Klinik für Palliativmedizin, Projektmitarbeiterin im Teilprojekt *Palliative Care Basics* des Verbundprojekts *Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung*. Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Nachhaltigkeit und Transfer in der Weiterbildung sowie Versorgungsforschung in Palliative Care.

Judith Rachl-Willberger

Judith Rachl-Willberger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell* an der Hochschule Heilbronn. Sie absolvierte ihr Psychologie-Diplomstudium an der Paris Lodron Universität in Salzburg und an der Duke University in North Carolina. Derzeit schließt sie ihren PhD zum Thema *Nonverbale Nachahmung in Interaktionen* an der Rijksuniversiteit Groningen in den Niederlanden ab.

Stefan Reinders

Stefan Reinders, Dipl.-Päd., Dipl.-Theol. und Supervisor (DGSv), ist seit 2008 wissenschaftlicher Mitarbeiter für Projektentwicklung an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Koordinator im Projekt *PONTS – Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*. Ein Arbeitsschwerpunkt ist die Begleitung von Prozessen der Studiengangentwicklung.

Katharina Riebe

Katharina Riebe, Ökonomin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Bremen im Projekt *HSBflex – Flexible Studienstrukturen für eine offene Hochschule* und seit September 2015 für Planung, Konzeption und Durchführung der Digitalisierung in der Lehre (Einsatz von E-Learning, Blended-Learning-Lösungen und E-Prüfungen) verantwortlich. Themenschwerpunkte sind Organisation und Management von Bildungssystemen im Kontext der Digitalisierung und der Einsatz elektronischer Assessments in der Lehre.

Miriam Schäfer

Dipl. Päd. Miriam Schäfer ist seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin und seit 2015 Projektkoordinatorin im Projekt *BEST WSG – Berufsintegrierende Studienangebote zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen* an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Anrechnungsverfahren, kooperative Curriculumentwicklung und Portfolioarbeit.

Ruth Scheffler

Ruth Scheffler, Bildungswissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Bremen im Projekt *HSBflex – Flexible Studienstrukturen für eine offene Hochschule* und seit September 2016 für die Planung, Konzeption und Durchführung der Digitalisierung in der Lehre (Einsatz von E-Learning & Blended-Learning-Lösungen) sowie Projektmanagement verantwortlich. Themenschwerpunkte sind Konzeptentwicklung und Umsetzung von mediendidaktischen Weiterbildungen in der Lehre.

Melanie Schiedhelm

Melanie Schiedhelm ist wissenschaftlich Mitarbeiterin im Projekt *beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell* mit dem Arbeitsschwerpunkt empirische Begleitforschung zur Entwicklung von berufsbegleitenden Studienprogrammen und den Forschungsschwerpunkten Lebenslanges Lernen, Kompetenzentwicklung sowie Work-based Learning. Sie studierte Ethnologie und Politische Wissenschaft Südasiens (M.A.) an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und lehrte u.a. zu qualitativen Forschungsmethoden an der Hochschule Heilbronn.

Sonja Schöne

Sonja Schöne, Sozialwissenschaftlerin M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell* an der Hochschule Heilbronn. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte liegen in der Begleitforschung zur Entwicklung und Ausgestaltung von berufsbegleitenden Studienprogrammen unter besonderer Berücksichtigung neuer didaktischer Ansätze wie dem Work-based Learning.

Mario Stephan Seger

Dr. Mario Stephan Seger ist für die TU Darmstadt Projektmanager in den Verbundprojekten *Open IT Bachelor and Open IT Master* (Open IT) sowie *Open Competence Center for Cyber Security* (Open C³S). Forschungsschwerpunkte sind strukturelle Herausforderungen sowie methodische und instrumentelle Lösungen im Kontext der Anrechnung und Anerkennung. In diesem Kontext arbeitet er u.a. an der Entwicklung einer Managementsoftware für Bewerbungs- und Analyseprozesse.

Kerstin Steimle

Kerstin Steimle, Dipl.-Kff., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell*. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich der Weiterentwicklung des Heilbronner Modells, insbesondere des Praxisportfolios, sowie in der Konzeption und dem weiteren Ausbau von E-Learning-Angeboten im Rahmen des Projekts.

Barbara Vierthaler

Dipl.-Päd. Barbara Vierthaler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule München. Im Projekt *Offene Hochschule Oberbayern* (OHO) (Teilprojekt München) ist sie zuständig für die Themenfelder Studieneinstieg und Beratung. Ziel ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit ist die Implementierung zielgruppenspezifischer Beratungs- und Unterstützungsangebote, die den Übergang von beruflicher Bildung und Berufstätigkeit in die Hochschule erleichtern.

Nina Maria Wachendorf

Nina Maria Wachendorf, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *Die duale Hochschule* im Ressort Studium und Lehre an der Hochschule Niederrhein. Im Rahmen des Projektes beschäftigt sich die studierte Sozialwissenschaftlerin unter anderem mit der Frage nach und der Konzeption von geeigneten Studienstrukturen für berufliche Qualifizierte sowie mit der Implementierung und Umsetzung von Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren an der Hochschule.

Tim Wiegers

Tim Wiegers, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter beim *Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz* (VCRP). Im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ arbeitete er an den Projekten *STUDICA II* und *work&study* mit, so war er im Projekt *STUDICA II* an mediendidaktischen Aufgaben, wie der Konzeption eines E-Portfolios zur Lernprozessbegleitung für Studierende beteiligt. Zudem befasst er sich u.a. mit barrierefreiem E-Learning, Gamification und Open Educational Resources.

Anhang: Kategorien zur Beschreibung von Portfolios¹

Projekt/Vorhaben: _____

Hochschule: _____

Ausgefüllt von: _____

Kategorie	Beispiele	Ihr Portfolio
Zielgruppe (Für wen ist das Portfolio?)	<ul style="list-style-type: none"> - Studierende im Studiengang X - Studierende des Fachbereichs Y 	
Studiengang (Ausrichtung des Studiengangs)	<ul style="list-style-type: none"> - Vollzeit oder Teilzeit/berufsbegleitend - grundständig oder weiterbildend - kostenfrei oder kostenpflichtig 	
Ziele (Warum wird das Portfolio entwickelt/ eingesetzt?)	<ul style="list-style-type: none"> - Anerkennung von informell und formal erworbenen Kompetenzen - Verkürzung des Studiums durch Anrechnung - Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen als Ausgangspunkt für das Studium - Verbesserung des Theorie-Praxis-Transfers - stärkere Individualisierung des Curriculums 	
Anspruch/Haltung (Was soll mit dem Portfolio darüber hinaus erreicht werden?)	<ul style="list-style-type: none"> - Stärkung des Selbstbewusstseins beruflich qualifizierter Studierender - Bewusstwerdung eigener Kompetenzen - stärkere Selbststeuerung der Lernenden - mehr Austausch zwischen Lernenden - Überblick über die eigenen Kompetenzen als Ausgangsbasis für zielorientiertes Studieren 	
Motivationsstrategien (Wie motivieren Sie die unterschiedlichen Zielgruppen (Lehrende/Studierende/...), das Portfolio zu nutzen?)		
Zeitraumen (In welchem Zeitraum wird das Portfolio eingesetzt?)	<ul style="list-style-type: none"> - Studieneingangsphase - in einer Lehrveranstaltung - in einem Studienmodul - gesamtes Studium 	
Einsatzbedingungen (Wo und wie soll das Portfolio geführt werden?)	<ul style="list-style-type: none"> - in Lehrveranstaltungen - im Kontext von Arbeitsaufgaben - im Vorfeld eines Studiums 	

¹ Dieses Kategoriensystems Sie unter https://de.offene-hochschulen.de/fyls/3387/download_file/ als Word-Dokument.

werden?)		
Begleitung <i>(Wer leitet die Nutzung des Portfolios an? Welche Unterstützungsstrukturen gibt es?)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Handreichung zur Erläuterung/Anleitung - einzelne Lehrende - Studiengangkoordinatoren 	
weitere Beteiligte <i>(Wer ist noch beteiligt und mit welchen Aufgaben und Zugriffsrechten?)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Mitstudierende - Lehrende, die die Anrechnung des Moduls bewerten - Prüfungsausschuss im Zuge der Entscheidung über die Anrechnung - Unternehmen für Feedback 	
curriculare/rechtliche Verankerung <i>(Wie/wo ist das Portfolio verankert?)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Anrechnungsordnung - curricular verankert im Modulhandbuch 	
Inhalte <i>(Was genau wird ins Portfolio eingetragen?)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung der Kompetenzen - Artefakte wie Arbeitszeugnisse oder Arbeits-ergebnisse (Texte, Fotos von Werkstücken) 	
Reflexion <i>(Falls Reflexion Bestandteil der Portfolioarbeit ist – worauf bezieht sich die Reflexion?)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - eigene Kompetenzen - Kompetenzentwicklung - Lernfortschritt - Theorie-Praxis-Verzahnung - berufliche Praxis - eigenes Vorgehen - eigene Person 	
mediale Umsetzung <i>(Wird das Portfolio vornehmlich auf Papier geführt oder als E-Portfolio? Mit welcher technischen Umsetzung?)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Textvorlage/Mustertabelle (z.B. in Word) - Mahara - Wordpress - Moodle-Plugin 	
Herausforderungen <i>(Welche Fragen ergeben sich in der konkreten Portfoliopraaxis?)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Warum wird das Portfolio nicht genutzt? - Was hindert Studierende, das Portfolio zu verwenden? - Wie können Lehrende zu einer positiveren Haltung gegenüber der Anrechnung von Kompetenzen gebracht werden? 	
Bewertung/Evaluation <i>(Wie wird der Portfolioeinsatz evaluiert/ausgewertet/beforscht?)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation durch Studierende - Befragung von Lehrenden zum wahrgenommenen Erfolg 	
Materialien <i>(Welche unterstützenden/begleitenden Materialien wurden entwickelt?)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Handreichung für Lehrende - Anleitung für Studierende 	
aktueller Stand <i>(Wie ist der aktuelle Stand der Entwicklung?)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - in Entwicklung - bereits im Einsatz - wurde bereits durchgeführt und evaluiert 	

ISBN 978-3-946983-18-7